



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: PROCEDIMENTOS E PERSPETIVAS EM
ANÁLISE

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação – Administração Escolar

por

Luís Manuel Valente Martins

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Fevereiro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: PROCEDIMENTOS E PERSPETIVAS EM
ANÁLISE

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação – Administração Escolar

Por Luís Manuel Valente Martins

Sob a orientação do Professor Doutor Rodrigo Queirós e Melo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Fevereiro de 2014

Índice

<i>Abreviaturas e siglas</i>	<i>vii</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>viii</i>
<i>RESUMO</i>	<i>ix</i>
<i>Abstract</i>	<i>xi</i>
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DAS ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÃO	8
<i>1.1. A instituição escolar como espaço de educação</i>	<i>8</i>
<i>1.2. A escola como organização</i>	<i>12</i>
<i>1.3. Administração da organização escolar</i>	<i>17</i>
<i>1.4. Compreender as organizações escolares através de imagens</i>	<i>21</i>
2. MOVIMENTOS DE MELHORIA INSTITUCIONAL	27
<i>2.1. O movimento das escolas eficazes (effective school)</i>	<i>27</i>
<i>2.1.1. Fatores de eficácia</i>	<i>30</i>
<i>2.2. A melhoria das escolas (school improvement)</i>	<i>31</i>
<i>2.3. O movimento da melhoria da eficácia escolar (ESI)</i>	<i>32</i>
3. DA AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES À AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	34
<i>3.1. Avaliação das organizações</i>	<i>34</i>
<i>3.2. Avaliação das escolas</i>	<i>42</i>
<i>3.2.1. Avaliação externa da organização escola</i>	<i>48</i>
<i>3.2.2. Avaliação interna da organização escola</i>	<i>51</i>
<i>3.2.3. Avaliação interna versus avaliação externa</i>	<i>58</i>
<i>3.2.3.1 - Breve apontamento sobre tipologias</i>	<i>59</i>
4. MODELOS DE AVALIAÇÃO INTERNA	64
<i>4.1. Modelos abertos</i>	<i>64</i>
<i>4.2. Modelos estruturados</i>	<i>71</i>
<i>4.2.1. Modelo EFQM</i>	<i>74</i>
<i>4.2.2. Modelo CAF</i>	<i>75</i>
<i>4.2.3. Outros modelos</i>	<i>78</i>
<i>4.2.3.1. Balanced ScoreCard</i>	<i>78</i>
<i>4.2.3.2. Modelo QUAUS</i>	<i>79</i>

4.2.3.3. Modelo PAR	79
4.2.4. <i>Um olhar global sobre os modelos de avaliação interna</i>	81
5. OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA NA ORGANIZAÇÃO: FASES DO PROCESSO	84
5.1. <i>Processo de tomada de decisão de avaliação escola</i>	84
5.2. <i>Constituição da equipa de autoavaliação</i>	87
5.2.1. <i>(Des)Vantagens de um elemento exterior à organização – o amigo crítico</i>	91
5.3. <i>Objeto da avaliação interna/autoavaliação</i>	94
5.3.1. <i>Liderança</i>	97
5.3.2. <i>Planeamento e estratégia</i>	97
5.3.3. <i>Pessoas</i>	98
5.3.4. <i>Parcerias e recursos</i>	99
5.3.5. <i>Processos</i>	100
5.3.6. <i>Resultados orientados para os cidadãos/clientes</i>	101
5.3.7. <i>Resultados relativos às pessoas</i>	102
5.3.8. <i>Impacto na sociedade</i>	102
5.3.9. <i>Resultados do desempenho-chave</i>	103
5.4. <i>Aplicação do modelo</i>	104
5.5. <i>Instrumentos de autoavaliação</i>	108
6. IMPACTO DA AVALIAÇÃO INTERNA NAS ORGANIZAÇÕES	120
7. PLANOS DE MELHORIA	129
8. DESTINATÁRIOS DA AVALIAÇÃO INTERNA	134
8.1. <i>Comunicação, publicitação e disponibilização dos resultados</i>	134
PARTE II - METODOLOGIA	137
1. METODOLOGIA DE TIPO QUALITATIVO	137
2. DESCRIÇÃO DO UNIVERSO	139
3. PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	140
3.1. <i>Entrevista</i>	141
3.1.1. <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	143
3.1.2. <i>Entrevistas estruturadas</i>	146
3.2. <i>Análise de documentos</i>	147
3.3. <i>Observação</i>	149
3.3.1. <i>Notas de campo</i>	150
3.4. <i>Triangulação</i>	151

4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	152
4.1. <i>Registo e tratamento dos dados recolhidos</i>	152
4.2. <i>Análise de conteúdo</i>	153
PARTE III – ANÁLISE DE RESULTADOS	156
1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	156
2. MOVIMENTOS DE MELHORIA INSTITUCIONAL	165
2.1. <i>O movimento das escolas eficazes</i>	165
3. A AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES	175
4. MODELOS DE AVALIAÇÃO INTERNA	179
4.1. <i>Modelos abertos de autoavaliação</i>	179
4.1.1. <i>Tipos de práticas (atividades) desenvolvidas</i>	180
4.1.2. <i>Justificação da realização das práticas de autoavaliação</i>	183
4.1.3. <i>Sistematização das práticas de AA</i>	185
4.2. <i>Modelos estruturados</i>	186
4.2.1. <i>Modelo CAF</i>	188
5. OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA NA ORGANIZAÇÃO: FASES DO PROCESSO	192
5.1. <i>Processo de tomada de decisão de avaliação da escola</i>	192
5.1.1. <i>Justificação da tomada de decisão</i>	193
5.2. <i>Constituição da equipa de AA</i>	194
5.2.1. <i>Responsável pela constituição da equipa de AA</i>	194
5.2.2. <i>Procedimento da constituição da equipa de AA e respetiva justificação</i>	194
5.2.3. <i>Grau de autonomia da equipa de AA</i>	195
5.2.4. <i>Composição da equipa de autoavaliação</i>	195
5.2.5. <i>Disponibilidade do pessoal docente</i>	197
5.2.6. <i>Constrangimentos surgidos na constituição da equipa de autoavaliação</i>	198
5.2.7. <i>(Des)Vantagens de um elemento exterior à organização – Amigo crítico</i>	198
5.3. <i>Objeto da avaliação interna/autoavaliação</i>	200
5.4. <i>Aplicação do modelo</i>	219
5.5. <i>Instrumentos de autoavaliação</i>	221
Indicadores	224
5.6. <i>Análise SWOT</i>	233

6. IMPACTO DA AVALIAÇÃO INTERNA NAS ORGANIZAÇÕES	242
7. PLANOS DE MELHORIA	264
<i>7.1. O processo de elaboração</i>	264
<i>7.1.1. Como são feitos</i>	264
<i>7.1.2. Quem os faz</i>	266
<i>7.1.3. Como surgiram</i>	266
<i>7.1.4. Como são implementados</i>	268
<i>7.1.5. Quem os implementa</i>	269
<i>7.2. O processo de avaliação</i>	269
8. DESTINATÁRIOS DA AVALIAÇÃO INTERNA	273
PARTE IV - CONCLUSÕES	276
1. SÍNTESE DAS IDEIAS PRINCIPAIS	276
2. LIMITAÇÕES E CONSTRANGIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	300
3. CONTRIBUTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA AA NAS ESCOLAS	304
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317
<i>ANEXOS</i>	<i>a</i>
<i>VOLUME II – GRAVADO EM CD</i>	<i>bb</i>

Índice de Quadros

QUADRO N.º 1 - IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA.....	22
QUADRO N.º 2 - MODELO CAF (CAF EDUCAÇÃO; 2012, PP. 16- 44).....	96
QUADRO N.º 3 - REGISTO DE NOTAS DE CAMPO	151
QUADRO N.º 4 - PLANEAMENTO DA MODERNIZAÇÃO E DA INOVAÇÃO	157
QUADRO N.º 5 - IMPLEMENTAÇÃO DA MODERNIZAÇÃO E DA INOVAÇÃO	158
QUADRO N.º 6 - MOTIVAÇÃO E EMPENHO DOS DOCENTES E NÃO DOCENTES	159
QUADRO N.º 7 - SATISFAÇÃO DOS PAIS /EE E ALUNOS COM A ESCOLA.....	160
QUADRO N.º 8 - RELAÇÃO ENTRE IMAGENS DE ESCOLA, SEGUNDO TIPOLOGIA DE COSTA (2003) E PERCEÇÕES POR NÓS RETIRADAS DOS RELATÓRIOS DE AE	163
QUADRO N.º 9 - ATITUDES RELATIVAMENTE À ESCOLA, TRADUZIDAS NOS INCIDENTES DE ÂMBITO DISCIPLINAR	169
QUADRO N.º 10 - OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA NA ORGANIZAÇÃO/FASES NO PROCESSO - OBJETO DA AVALIAÇÃO INTERNA - RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE	170
QUADRO N.º 11 - OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA NA ORGANIZAÇÃO/FASES NO PROCESSO - OBJETO DA AVALIAÇÃO INTERNA - RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE	170
QUADRO N.º 12 - DIREITOS E RESPONSABILIDADES DOS ALUNOS, SEGUNDO O RELATÓRIO DE AE	171
QUADRO N.º 13 - DIREITOS E RESPONSABILIDADES DOS ALUNOS, DE ACORDO COM AS ENTREVISTAS AOS DIRETORES	171
QUADRO N.º 14 - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA DO AGRUPAMENTO, SEGUNDO OS DIRETORES.....	172
QUADRO N.º 15 - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA DO AGRUPAMENTO, SEGUNDO O RELATÓRIO DE AE	173
QUADRO N.º 16 - ATIVIDADES REALIZADAS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS AA	181
QUADRO N.º 17 - JUSTIFICAÇÃO PARA A TOMADA DE DECISÃO	193
QUADRO N.º 18 - JUSTIFICAÇÃO PARA A TOMADA DE DECISÃO	193
QUADRO N.º 19 - LIDERANÇA ORIENTADORA DA ORGANIZAÇÃO, DESENVOLVENDO A VISÃO, A MISSÃO E OS VALORES	201
QUADRO N.º 20 - LIDERANÇA DESENVOLVE E IMPLEMENTA UM SISTEMA DE GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO, DO DESEMPENHO E DA MUDANÇA.....	202
QUADRO N.º 21 - A LIDERANÇA MOTIVA E APOIA AS PESSOAS DA ORGANIZAÇÃO, SERVINDO DE MODELO	202
QUADRO N.º 22 - A LIDERANÇA GERE AS RELAÇÕES COM OS POLÍTICOS E COM AS OUTRAS PARTES INTERESSADAS DE FORMA A ASSEGURAR UMA RESPONSABILIDADE PARTILHADA, SEGUNDO OS RELATÓRIOS DE AI	203
QUADRO N.º 23 - A LIDERANÇA GERE AS RELAÇÕES COM OS POLÍTICOS E COM AS OUTRAS PARTES INTERESSADAS DE FORMA A ASSEGURAR UMA RESPONSABILIDADE PARTILHADA, SEGUNDO OS RELATÓRIOS DE AE	203
QUADRO N.º 24 - OBTENÇÃO DE INFORMAÇÃO RELACIONADA COM AS NECESSIDADES PRESENTES E FUTURAS DAS PARTES INTERESSADAS.	204
QUADRO N.º 25 - PLANEAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E REVISÃO DA MODERNIZAÇÃO E DA INOVAÇÃO	206
QUADRO N.º 26 - DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE RELAÇÕES DE PARCERIA RELEVANTES	208
QUADRO N.º 27 - DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE PARCERIAS COM OS CIDADÃOS/CLIENTES.....	209
QUADRO N.º 28 - GESTÃO DOS RECURSOS MATERIAIS.....	210

QUADRO N.º 29 - ATITUDES RELATIVAMENTE À ESCOLA, TRADUZIDAS NAS TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO, NA ASSIDUIDADE, NO ABANDONO E NOS INCIDENTES DE ÂMBITO DISCIPLINAR	216
QUADRO N.º 30 - SUCESSO ESCOLAR (EM VARIÁVEIS TAIS COMO: EXAMES OU RESULTADOS DOS TESTES)	217
QUADRO N.º 31 - JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DAQUELE MODELO.....	221
QUADRO N.º 32 - INDICADORES DE CONTEXTO	225
QUADRO N.º 33 - INDICADORES DE ENTRADA (INPUT).....	227
QUADRO N.º 34 - INDICADORES DE PROCESSO.....	229
QUADRO N.º 35 - INDICADORES DE PRODUTO.....	231
QUADRO N.º 36 - A EVOLUÇÃO DO AMBIENTE DE TRABALHO NA ESCOLA.....	248
QUADRO N.º 37 - A PRESENÇA DA COMUNIDADE NA ESCOLA.....	249
QUADRO N.º 38 - DESTINATÁRIOS DA AI	273
QUADRO N.º 39 - FATORES DE EFICÁCIA.....	B
QUADRO N.º 40 - DIFERENCIAÇÃO DOS ALUNOS.....	C
QUADRO N.º 41 - PLANEAMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO SEGUINTE.....	D
QUADRO N.º 42 - PLANEAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E REVISÃO DA MODERNIZAÇÃO E DA INOVAÇÃO	D
QUADRO N.º 43 - DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE RELAÇÕES DE PARCERIA RELEVANTES	E
QUADRO N.º 44 - TRANSFORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO DA ESCOLA NO DOMÍNIO DAS ESTRATÉGIAS	G
QUADRO N.º 45 - TRANSFORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO DA ESCOLA NO DOMÍNIO DAS MOTIVAÇÕES.....	G
QUADRO N.º 46 - TRANSFORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO DA ESCOLA NO DOMÍNIO DAS DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS	H
QUADRO N.º 47 - TRANSFORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO DA ESCOLA NO DOMÍNIO APOIOS PEDAGÓGICOS.....	I
QUADRO N.º 48 - TRANSFORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	J
QUADRO N.º 49 - A EVOLUÇÃO DO AMBIENTE DE TRABALHO NA ESCOLA.....	J
QUADRO N.º 50 - A PRESENÇA DA COMUNIDADE NA ESCOLA.....	K
QUADRO N.º 51 - ALTERAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES APÓS A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA.....	K
QUADRO N.º 52 - NECESSIDADE DE FORMAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES.....	L
QUADRO N.º 53 - NOTA-SE UM MAIOR ENVOLVIMENTO DOS PAIS NAS ATIVIDADES DA ESCOLA?	N
QUADRO N.º 54 - NECESSIDADE DE FORMAÇÃO POR PARTE DOS FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES	N
QUADRO N.º 55 - MELHORIA NOS RESULTADOS SOCIAIS E ACADÉMICOS DOS ALUNOS.....	P
QUADRO N.º 56 - REGISTO DE NOTAS DE CAMPO	S
QUADRO N.º 57 - REGISTO DE CONVERSAS INFORMAIS.....	V

Abreviaturas e siglas

AA	Autoavaliação
AE	Avaliação Externa
AEEP	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
AI	Avaliação Interna
CAF	Common Assessment Framework
CIPP	(Contexto, Input, Processo e Produto)
CG	Conselho Geral
CP	Conselho Pedagógico
DAPP	Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento
DGAEP	Direção-Geral da Administração e do Emprego Público
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EFQM	European Foundation for Quality Management
EIPA	European Institute for Public Administration
ESI	Effective School Improvement
ESSE	Effective School Self-Evaluation
IGE/IGEC	Inspeção-Geral da Educação (atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência)
ISSO	International Organization for Standardization (Organização Internacional para a Normalização)
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OFSTED	Office for Standards in Education
PAA	Plano Anual de Atividades
PAIE	Programa Plurianual de “Avaliação Integrada das Escolas”
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento/Escola
PE	Projeto Educativo
QUAL	Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda
RI	Regulamento Interno
SICI	The Standing International Conference of Inspectorates (Conferência Internacional das Inspeções de Educação)
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu agradecimento aos Presidentes dos Conselhos Executivos e Diretores das escolas envolvidas pelo tempo que disponibilizaram para a realização das entrevistas, presencial ou escrita, e pela prontidão no envio dos relatórios de avaliação interna.

Agradeço a compreensão, estímulo e apoio manifestado pelos meus amigos, não deixando, no entanto, de destacar o meu Diretor, Tavares da Rocha, que foi quem me incentivou e me deu a força inicial para o desenvolvimento deste trabalho e me ajudou no aperfeiçoamento da sua parte gráfica. Manifesto, ainda, a minha expressão de grande reconhecimento à minha colega de direção, Lisete Almeida, pela análise crítica, correção de textos e permanente estímulo e motivação conducentes à realização deste estudo.

Aos meus colegas de direção, António Alas Pereira^(†) e Conceição Braga agradeço a paciência com que me apoiaram nos momentos de angústia e de sobrecarga de trabalho. Agradeço também à Maria José Lagoà pela preciosa ajuda que prestou na transcrição de algumas entrevistas, à Natália Fernandes na correção dos textos, à Delfina Silva por me ter efetuado a tradução do resumo para Inglês e à Rosa Silva pelo apoio informático.

Um agradecimento muito particular destina-se ao meu orientador, Professor Doutor Professor Doutor Rodrigo Queirós e Melo, por ter acedido a orientar a minha tese, pelo incentivo, compreensão e disponibilidade demonstradas, pelas correções efetuadas e pela prontidão de resposta a todas as minhas mensagens de correio eletrónico. Uma palavra de gratidão ao meu tutor Professor Doutor Joaquim de Azevedo, pela ajuda prestada nos momentos iniciais, nomeadamente no redirecionamento da investigação inicial que culminou com a escolha deste tema para a nossa tese. A simpatia e amabilidade de ambos foram fundamentais para o meu equilíbrio emocional, nos momentos mais intensos.

Por fim, não posso deixar de agradecer de forma muito especial, à minha família, particularmente aos meus pais que me proporcionaram todo o apoio de que necessitei.

Aos restantes colegas do programa doutoral agradeço os momentos de boa disposição que partilhamos.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

Em Portugal, a avaliação interna das escolas públicas do ensino básico e secundário tornou-se obrigatória com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Neste quadro normativo, competia aos responsáveis pelos órgãos de direção, administração e gestão das escolas as tomadas de decisão necessárias à sua implementação.

Este trabalho apresenta o estudo que realizamos para conhecer e compreender a autoavaliação dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias públicas portuguesas. Para isso, utilizamos instrumentos de recolha de informação que nos permitissem saber porquê e para quê fazem as escolas autoavaliação, o que implicou colocar o enfoque nos responsáveis pela sua organização e nos documentos que a formalizam.

O estudo inscreve-se num registo descritivo e interpretativo e foi desenvolvido num contexto empírico formado por um grupo de escolas da cidade do Porto, que foram sujeitas ao programa de avaliação externa e que consequentemente deveriam ter realizado previamente a avaliação interna. Assim, na análise, foram triangulados os depoimentos dos diretores de escola das escolas envolvidas com a análise documental, nomeadamente, com os relatórios de avaliação interna produzidos pela escola e os de avaliação externa produzidos pela IGEC.

Os dados obtidos permitem concluir que duas escolas utilizaram o modelo CAF, tendo uma delas abandonado, três escolas utilizaram outros modelos fechados, outras três escolas construíram modelos internos baseados no modelo CAF e, ainda, as outras escolas desenvolviam apenas práticas de autoavaliação. Um aspeto transversal a todas as escolas prende-se com a tomada de decisão para a realização da autoavaliação que foi sempre feita pelo diretor, que também escolhe a equipa de AA, formada por quatro professores em média. É esta equipa que leva a cabo o processo de AA. Como motivos que conduziram as escolas para a AA elencamos a obrigação legislativa, a preparação para a avaliação externa, a existência de professores com formação na área da avaliação, o reconhecimento das dificuldades sentidas para ter uma fotografia real da organização, a identificação de pontos fortes, de pontos fracos e áreas de melhoria.

Os instrumentos de recolha de dados mais utilizados pelas escolas foram os questionários escolhidos pela equipa de AA. Em todas as escolas a AA incide sobretudo na avaliação dos resultados sociais e académicos, privilegiando as áreas da indisciplina, abandono e insucesso escolar. Não encontramos evidências que nos revelem a existência

de impactos significativos devido à realização da AA. Todas as escolas comunicam e disponibilizam os resultados aos membros “da comunidade educativa”.

Em suma, partimos com uma convicção e encontramos uma realidade completamente diferente no que diz respeito à AA. Fomos surpreendidos pela realidade.

Abstract

In Portugal internal evaluation of public schools (primary and secondary levels) became compulsory after the Law 31/2002 of 20th December. Within this normative frame the members of the school boards were responsible for the decisions that would lead to its actual implementation.

This work represents the study developed in order to know and to understand the self-evaluation of Portuguese public school clusters and secondary levels. We have used data collection instruments that would tell us why and for what purpose schools perform a process of self-evaluation. This option made us rather focus on the persons responsible of its organization and on the documents used to formalize it.

This study inscribes itself in a descriptive interpretation style and was developed within an empirical context of a group of Porto schools that were subject to an external evaluation programme and must have performed the subsequent internal evaluation process. So in the analysis we considered the statements of the board chairmen of the three schools involved and the documents produced (both the internal evaluation reports produced by the schools and the external evaluation ones produced by the IGE).

The results allow us to conclude that two schools have used the CAF model (one of them eventually quit using it), three schools used other closed models, three schools built internal models based on the CAF model and the rest of them used only self-evaluation practices. One of the aspects common to all schools was the decision of starting the self-evaluation – it was always taken by the school director, who also chose the self-evaluation team of four teachers in general. This team conducts the self-evaluation process. The reasons for the schools to initiate self-evaluation processes were the law, the preparation for the external evaluation, the existence of teachers with evaluation training and the difficulties to the schools were feeling to understand the real frame of the organization, to identify weak points, strong points and improvement areas. The data collection instruments more often used were surveys selected by the self-evaluation teams. In all schools the self-evaluation process directs itself mainly to the evaluation of the social and academic achievements of the students, focusing on indiscipline, school dropout and poor results. We have not found significative proof of relevant impact on schools due to the self-

valuation process. All schools show and tell the self-evaluation results to the “educational community”.

To sum up we started with a certain idea and we came up with a completely different reality in what concerns self-evaluation. We were surprised by the real situation.

INTRODUÇÃO

Em Portugal, na primeira década do século XXI, a avaliação interna das escolas públicas do ensino básico e secundário tem sido palco de uma agitação peculiar que, no âmbito deste trabalho, é estudada através de processos de descrição, caracterização, interpretação, reflexão crítica e análise.

Neste período temporal, por força do fixado na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, *a avaliação interna das escolas* assumiu um carater de obrigatoriedade que até aqui não se tinha registado, o que levou a que os responsáveis pelos órgãos de direção, administração e gestão das escolas se mobilizassem no sentido da sua implementação. Isto é, este normativo legal vem determinar o desenvolvimento de processos de avaliação das escolas do ensino não superior, que poderão ser postos em prática através de mecanismos de autoavaliação que se inscrevem num registo legal que “tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa”¹. De facto, ao nível do discurso jurídico-normativo registamos a deliberação da obrigatoriedade das escolas desenvolverem mecanismos de autoavaliação de forma continuada mas, ao nível dos discursos² que se reportam às práticas realizadas em contexto escolar questionamos: *terão as escolas, de facto, realizado a sua avaliação interna?*

O interesse pessoal na realização de uma investigação no âmbito da temática geral da *avaliação interna das escolas* decorre de vários fatores que se encontram articulados e que se prendem quer com o nosso percurso profissional, quer com o interesse e a pertinência no campo científico. Do ponto de vista profissional, nos últimos catorze anos, ocupamos cargos nos órgãos de direção, administração e de gestão³ das escolas e, portanto, assumimos as nossas responsabilidades no sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, em Portugal. Do ponto de vista científico, registamos uma investigação incipiente em Portugal sobre esta temática, o que nos mobilizou para um maior aprofundamento do conhecimento sobre os impactos provocados pela autoavaliação na organização escolar.

No período em que decorreu a investigação, em continuidade com o nosso percurso profissional e académico, participamos em palestras, conferências, ações de formação e

¹ Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 6.º.

² Nesta tese, constituem material empírico para recolha de dados os depoimentos dos diretores de escolas secundárias e de agrupamentos de escolas, os relatórios de avaliação externa e os relatórios de avaliação interna.

³ Tais como: coordenador de departamento curricular, assessor do conselho executivo, vice-presidente do conselho executivo, adjunto do diretor e, atualmente coordenador de uma escola EB 23.

reflexões sobre as escolas, com particular incidência naquelas que se relacionam com a temática geral da avaliação das escolas e, mais especificamente, com a avaliação interna.

Com efeito, iniciamos este estudo com um trabalho de pesquisa sobre o “estado da arte” relativamente à temática geral da *avaliação interna das escolas*, pelo que realizamos leituras de diversos autores⁴. Esta abordagem a estudos académicos e obras publicadas conduziu-nos ao pressuposto de que do trabalho realizado nas escolas no âmbito da avaliação interna parece não resultar um processo conducente a práticas de melhoria das organizações escolares, apesar dos documentos que se produzem nas organizações escolares assumirem variadas formas e serem da competência de diversos órgãos. Neste trabalho de pesquisa bibliográfica, de reflexão e de análise realizado numa fase exploratória da investigação, pareceu-nos também que, para além de dispersos, os documentos relativos à autoavaliação das escolas encontram-se desagregados, ou seja, não estão articulados entre si, aspeto que tencionamos aprofundar com este estudo. Nesta abordagem exploratória, pareceu-nos ainda que este modo desarticulado de agir dificulta a adoção de processos conducentes à implementação de práticas de melhoria que visem a diminuição do trabalho solitário e o aumento da partilha de saberes, aspetos que integram o estudo que aqui apresentamos.

Esta fase exploratória contribuiu, particularmente, para espicaçar a nossa curiosidade e o nosso interesse investigativo, moldando a investigação no sentido da produção de um conhecimento mais profundo, e menos extenso, que procura explicitar as virtualidades e os constrangimentos provocados pela avaliação interna das e nas escolas. Nesta perspetiva, do ponto de vista dos depoimentos dos diretores das escolas e/ou agrupamentos de escolas entrevistados e, do ponto de vista dos documentos analisados, procuramos perceber quais os modelos de avaliação utilizados, como é feita a operacionalização da autoavaliação, nomeadamente no que diz respeito aos processos de tomada de decisão, à constituição da equipa e aos instrumentos usados. Também procuramos entender os impactos provocados pela AA e que melhorias são perspetivadas (consultar guião da entrevista).

Pela argumentação que temos vindo a apresentar, assumimos que partimos para esta investigação com o pressuposto de que o processo de avaliação interna em desenvolvimento nas escolas públicas do ensino básico e secundário português pode constituir-se num instrumento libertador de energias transformadoras, que concorrem para

⁴ nomeadamente Alafiz (2003), Díaz (2003), House (2000), MacBeath (2005), Marchesi (2002), Melo (2005, 2009), Murillo (2007), Saraiva (2002), Scheerens (2000), Santos Guerra (2000, 2002, 2003 e 2005), Stufflebeam (2002).

a transformação do trabalho solitário num trabalho colaborativo, com partilha de saberes e de experiências que catapultem a organização escolar para a melhoria das suas práticas e, especialmente, para a eficácia da sua função educativa.

Como referimos, é no início da primeira década do séc. XXI que a avaliação interna das escolas ganha contornos de implementação obrigatória. Mais tarde, em 2006, é publicado novo normativo, o Despacho Conjunto n.º 370/2006, que refere explicitamente não existir em Portugal uma cultura de avaliação nas escolas, a não ser os projetos que têm sido desenvolvidos nos últimos anos no “âmbito da autoavaliação e da avaliação externa de escolas como o Observatório da Qualidade da Escola, o Projeto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias, o Projeto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas”. Contudo, apesar de este estudo incidir mais especificamente na primeira década do séc. XXI, consideramos pertinente apresentar uma breve retrospectiva dos caminhos trilhados para a implementação da avaliação (interna e externa) das escolas.

Em Portugal, e no que se refere ao ensino público não superior, o conceito de avaliação das escolas surge pela primeira vez na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que se constitui num importante marco para o desenvolvimento do sistema educativo. A avaliação do sistema educativo aparece, assim, no artigo 52.º do referido normativo, nos pontos 1 e 2 do capítulo VII.

Relativamente ao conceito de avaliação interna, este aparece mais tarde, sendo referido pela primeira vez no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, que estabelece que é à assembleia de escola que compete apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola. Em 2002, o governo publicou a Lei n.º 31, de 20 de Dezembro, nos termos da qual (artigos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º) a avaliação das escolas passaria a centrar-se na autoavaliação obrigatoriamente desenvolvida por cada escola, e posteriormente certificada em termos de avaliação externa. Contudo, a regulamentação posterior que a lei exigia não foi entretanto publicada, facto a que, porventura não será alheio a mudança que ocorreu no governo que se encontrava a dirigir os destinos do país em 2004. Sobre este assunto Melo (2009, p. 92) refere que:

“do ponto de vista estritamente jurídico, as escolas que não se autoavaliam estão em incumprimento reiterado desde 2002. (...) Ao não densificar o conteúdo da autoavaliação das escolas, (...), o legislador poderá ter tido uma de duas intenções, ou ambas: em primeiro lugar, deixar ao critério de cada escola a escolha do modelo de autoavaliação a utilizar ou do modelo a criar para este efeito e a

forma de o implementar; em segundo lugar, deixar para regulamentação infra-legal a determinação do modelo e metodologia de implementação da auto-avaliação. Em qualquer caso, ao não prever expressamente o caminho a seguir, o legislador deixou ao aplicador da lei liberdade para optar”.

Mais tarde é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando o relatório de autoavaliação, como um dos instrumentos de autonomia (artigo 9.º).

De facto, as determinações normativas para a avaliação (interna e externa) das escolas surgem de modo sincrónico com as medidas para a implementação do regime de autonomia das escolas⁵. Estas medidas jurídico-normativas foram acompanhadas de inúmeros debates sobre a autonomia das escolas, nomeadamente nas vantagens e nas desvantagens desta autonomia, bem como com a publicação de estudos sobre esta matéria. Esta constatação veio aumentar o interesse e a vontade de aprofundar a temática da avaliação, indissociável do movimento de autonomia das escolas que se vive em Portugal. Consideramos que a autonomia só pode ser concretizada quando as escolas, no sentido de responsabilidade que lhes é atribuído, realizam a autoavaliação e prestam contas à comunidade educativa através dos procedimentos legais definidos e de outros por si delineados, aspetos que integram os relatórios de avaliação externa, realizados e publicados pelas equipas inspetivas.

No estudo que sustenta o trabalho que aqui apresentamos procuramos identificar os pontos fracos e os pontos fortes que emergem dos dados recolhidos, através dos vários discursos em presença, relativamente à avaliação que é feita no interior das escolas no que se refere aos diversos domínios das organizações escolares. Isto é, consideramos que a autoavaliação deverá contribuir para a eficácia e a melhoria das escolas, induzindo o estabelecimento de planos concretos de ação que visem aperfeiçoar a organização e o funcionamento das mesmas, aspetos que desenvolveremos no capítulo 3.3.

Cada escola ao proceder à identificação dos pontos fracos, aspetos débeis da organização, que condicionam o funcionamento da mesma, dificultando a ação dos seus membros e que são indutores do insucesso, está a tomar consciência da melhoria pretendida para a organização, permitindo que os diferentes órgãos, conhecendo as debilidades da organização, possam partir para uma reflexão conjunta que lhes permita

⁵ A partir da LBSE são vários os normativos: Decreto-Lei n.º 43/89, Decreto-Lei n.º 172/91, Despacho Normativo n.º 27/97, Decreto-Lei n.º 115-A/98, Decreto-Lei n.º 75/2008, Decreto-Lei n.º 137/2012.

criar mecanismos, que de forma sustentada transformem as fraquezas em oportunidades de melhoria. Deste modo, o grupo de trabalho responsável pela avaliação interna contribui para que a organização escolar se regenere e se enriqueça sob o ponto de vista educacional, vindo de encontro ao preconizado por Carneiro (2004, p. 174) quando considera que “a aeronave da educação voa em permanência, não conhece descanso, a não ser em brevíssimas paragens técnicas para ‘carregar baterias’. E encontra-se normalmente com a lotação esgotada”.

Vivemos numa sociedade onde cada vez mais há a preocupação da permanente monitorização dos diversos eixos de ação das organizações, da prestação de contas a que estão vinculados, do rumo para a excelência que se deseja⁶. Neste sentido, corroboramos as ideias de Alaíz (2003, p. 17) pois a existência de mecanismos de avaliação das escolas poderá até ser um caminho para a dignificação da instituição escolar perante o público. Esta importância atribuída à avaliação interna das escolas está também presente no discurso de Carneiro (2004, p. 159) quando refere que a autoavaliação é “um primeiro tijolo absolutamente indispensável de um sistema moderno de avaliação”. Para este autor “seria altamente problemático que a avaliação externa trouxesse benefícios palpáveis ao processo de aprendizagem da instituição” (*ibidem*), se as escolas não tivessem “capacidade de autodiagnóstico” e, também, se não procurassem “sistematicamente um melhor conhecimento de si” (*ibidem*). Será que ao fracasso visível nas escolas dos processos de AA não está subjacente a incapacidade que as escolas têm de realizarem um autodiagnóstico?

Neste estudo, no âmbito da temática geral da avaliação interna das escolas, que afunilamos para o ensino básico e secundário em Portugal, não podemos deixar de referir, de forma breve, a sua pertinência no contexto europeu/internacional. De facto, a avaliação das escolas foi alvo de preocupação por parte de instituições internacionais, como, por exemplo, da Comissão Europeia, da UNESCO, e, também, da OCDE (Ferrer, 2003, p. 80). Na bibliografia estrangeira consultada, encontram-se diversos estudos e trabalhos científicos⁷ publicados sobre a avaliação das escolas, possuindo como eixo comum intenções claras de melhoria das organizações escolares.

⁶ relatada entre outros autores por Melo, Clímaco e que é fruto do movimento do New Public Management.

⁷ Díaz, Amparo (2003). Guerra, S. (2003a). Guerra, S. (2005). Macbeath, J.(2005). Scheerens, Japp (2000). SICI - (2007).

À medida que fomos desbravando caminho no âmbito da temática geral da *avaliação interna das escolas*, que nos mobiliza neste estudo, foram emergindo diversas interrogações que indiciavam inúmeros estudos a realizar. Pela impossibilidade de a todos procurar responder, optamos por seleccionar uma questão estruturante para a investigação: *Porquê e para quê fazem as escolas autoavaliação?*

A partir desta questão estruturante, elencamos outras questões que com ela se articulam e que especificam aspetos particulares a estudar nesta investigação e que são:

- Que modelos de autoavaliação as escolas utilizam?
- Quais as razões invocadas para a realização da autoavaliação e se estão alinhadas com os fins do instrumento de avaliação escolhido?
- Em que circunstâncias funcionou a autoavaliação? Como foi operacionalizada a autoavaliação?
- Que obstáculos encontrou?
- Quais os impactos da autoavaliação nas organizações escolares durante e após o processo de autoavaliação? Foram produzidos planos de melhoria?

Para terminar, apresentamos a estrutura a que obedece este trabalho que está dividido em quatro partes⁸.

Na primeira parte do trabalho, apresentaremos uma resenha sobre os enquadramentos teóricos subjacentes à temática em análise, subdividindo-a em duas fases:

- na primeira fase, identificaremos como alguns autores definem as organizações e os modelos de Administração, focalizando o nosso interesse na Teoria do Desenvolvimento Organizacional. Na análise sociológica das organizações, daremos especial relevo à cultura das escolas associada à melhoria. Analisaremos os movimentos das escolas eficazes, e de melhoria das escolas bem como o resultante da articulação destes dois, ou seja, o movimento da melhoria da eficácia escolar.

- na segunda fase, debruçar-nos-emos sobre os aspetos teóricos da avaliação, recorrendo a alguns dos autores, mais importantes nesta área, como Tyler, Cronbach, Stake, Stufflebeam (modelo CIPP), Scriven, MacBeath, Guerra e outros. Faremos a distinção entre modelos estruturados, nomeadamente os modelos CAF e EFQM e os modelos abertos.

⁸ 1.ª Parte - Enquadramento Teórico; 2.ª Parte - Metodologia; 3.ª Parte - Análise de Resultados; 4.ª Parte - Conclusões.

Na segunda parte do trabalho, abordaremos as opções metodológicas e os processos de recolha de informação e de tratamento dos dados recolhidos, bem como o universo do estudo e as fontes de dados.

Na terceira parte do trabalho, são apresentados e discutidos os dados recolhidos.

Na quarta parte, nas considerações finais, são apresentadas as conclusões do estudo, expondo as ideias principais que emergem deste trabalho, os seus limites e problemas surgidos. Finalizaremos com uma proposta de trabalho que possa ser utilizada pelas escolas como auxiliar ao desenvolvimento da sua AA.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contributos para a compreensão das escolas como organização

Tal como referido no capítulo anterior, a investigação de que se dá conta neste trabalho, enquadra-se no âmbito da temática geral da *avaliação interna das escolas*, tendo como objetivo geral produzir conhecimento sobre esta importante dimensão da realidade concreta, que fervilha no quotidiano das escolas básicas e secundárias públicas portuguesas, na primeira década do século XXI.

A pertinência do interesse de se realizar uma investigação, que tem como objeto de estudo a avaliação interna das escolas públicas destes níveis de ensino, emerge quer da crescente publicação normativa sobre este domínio, quer das dinâmicas que se vivem ao nível macro da IGE e ao nível micro dos estabelecimentos de ensino. Isto é, o campo da avaliação (AI e AE) das escolas básicas e secundárias públicas portuguesas tem sido alvo de diversa publicação legislativa que será analisada neste trabalho e, simultaneamente, regista-se uma ação inspetiva de caráter nacional que procura a transparência através da publicação dos respetivos relatórios e que tem incitado as escolas a um grande investimento nas dinâmicas de avaliação interna. Esta conjectura para a avaliação das escolas, em Portugal, por si só, torna pertinente e urgente a produção de conhecimento científico sobre esta temática, tendo como foco o contexto das práticas - as escolas.

Neste sentido, torna-se fulcral uma abordagem que permita conceber a escola básica e secundária pública portuguesa como um contexto específico, com um percurso histórico, cultural e social singular, dotada de características próprias do seu modo de funcionamento, ou seja, como uma organização, assunto a que se dedica este capítulo. Esta abordagem permite não só enquadrar e compreender melhor a especificidade do contexto empírico que enforma esta investigação mas, também, sustentar a argumentação produzida pela leitura efetuada à análise dos dados recolhidos.

1.1. A instituição escolar como espaço de educação

Para que possamos compreender as instituições escolares como espaços de educação, consideramos essencial proceder a um breve enquadramento do conceito de educação que nos mobiliza nesta investigação.

Corroboramos a ideia apontada por Carneiro (2004, pp. 79, 84, 87) ao referir que “a educação é a expressão comunitária da diversidade cultural dos povos, sendo pois o miradouro de onde cada nação vê o futuro e constrói a esperança”, funcionando como “o motor de libertação da servidão humana” e sendo “condição necessária de desenvolvimento, sem ela não há fórmula sustentável de desenvolvimento”. Em concordância com este autor, consideramos haver uma relação biunívoca entre educação e liberdade, pois a “educação tem por limite o seu objecto último: a liberdade de uma consciência. A liberdade é inviolável e o seu limite é o da liberdade de consciência do educando” (*ibidem*, p.164). Esta explicitação do conceito, o que vem de encontro ao defendido por Azevedo (2011, p. 125) ao considerar que a “educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos”. É neste alinhamento de ideias que este autor (Azevedo, 2011, p. 124) refere que:

“A educação é essa ‘arte’ de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que só se desenvolve verdadeiramente na medida em que é acolhida pelo outro, que lhe dá em si um lugar; o outro des-oculta-me solidariamente, convocando toda a humanidade indizível que me habita. Por isso, a educação escolar⁹ e social¹⁰ não se traduz apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se antes e acima disso, em percurso de personalização, de irrupção de subjetividade autónoma de cada um no confronto livre com os outros”.

De fato, às instituições escolares está destinada uma função educativa que Roberto Carneiro (2004, p. 172) associa à formação uma vez que nela estão presentes o “sonho, humanidade, aventura, descoberta, sobressalto e partilha”.

A partir do séc. XVIII, as instituições escolares portuguesas, ao longo da sua vigência sob o domínio do estado, têm tido um importante papel tanto na instrução das populações no seio de uma escola de massas que se desenvolveu no contexto nacional, como no desenvolvimento individual de cada um dos seus alunos. Esta afirmação sustenta-se nas ideias de Azevedo (1999, pp. 159-160) quando refere que ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX predominou na educação escolar uma ideologia que combina “o fomento do individualismo liberal, com a igualização das oportunidades sociais e com a crescente afirmação da autoridade estatal”, em que o Estado-Nação é considerado “um elemento central de coesão social e de comando das necessárias articulações entre o

⁹ Refere-se ao sistema de educação pré-escolar, e ao sistema de ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programa de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar.

¹⁰ Toda a modalidade de educação realizada nos contextos sociais mais heterogêneos, sem características escolares, a começar pela família.

desenvolvimento da economia e a expansão dos sistemas escolares”. Mais tarde, Azevedo (2011, p. 47) reforça a importância das escolas na sociedade Portuguesa, ao considerar que

“os ganhos sociais alcançados pela educação nas últimas quatro décadas, ultrapassam os de qualquer outra área das políticas públicas, sobretudo quando pensamos no seu impacto humano e social quer para a democracia e a participação social quer para o desenvolvimento pessoal e cultural do conjunto da comunidade. (...) nenhuma instituição social fez tanto pela democracia e pela cultura, em Portugal como a escola portuguesa”.

Ancoramos também a nossa afirmação nas ideias de Prost (*in* Fonseca, 1993, p.9) quando refere que a generalização do acesso à educação escolar e o progressivo alargamento da escolaridade constituíram fenómenos que originaram, na segunda metade do século XX, um deslocamento de importantes funções educativas da família para o espaço escolar, refletindo-se num recuo da influência familiar para o campo da vida privada e, num aumento do peso da escola em tudo ou quase tudo que diz respeito à educação para a vida pública. Especificamente sobre o contexto nacional, Afonso (2005b, p.9) vem reforçar estas ideias ao lembrar “que a partir dos anos 60, e com um atraso significativo em relação à maior parte dos países europeus”, assistimos a “uma aceleração do processo de massificação da escola”, provocando, o fenómeno da “explosão escolar” que se torna no “factor central de todas as políticas educativas” até aos anos 90.

Com efeito, a instituição escolar, no seu percurso histórico de implementação na sociedade, tem raízes num processo que nasce no seio da instituição familiar, a que se seguiu um período em que pertenceu à instituição militar e à religiosa (Costa, 2003, p.9), até ser assumida como uma instituição estatal que, no contexto português, remonta ao séc. XVIII com o trabalho do Marquês de Pombal.

O papel da instituição escolar na evolução da sociedade é referido como fulcral por Pardal (*in* Fonseca, 1993, p.10), que analisa a ligação entre a sociedade e a educação sob duas perspetivas. Para a corrente estruturo-funcionalista, perfilhada por Durkheim, Parsons e Musgrave, a educação surge como uma das formas essenciais de socialização das camadas mais jovens, tendo por função integrar esses jovens na vida social. A segunda corrente, protagonizada por Althusser, Bourdieu e Bowles, encara a educação como um dos aspetos fundamentais na reprodução das relações de produção de uma sociedade, em que uma das principais características é a divisão do tecido social em classes sociais e estratos sociais.

É a esta instituição escolar que tem vindo a ser atribuída uma função de instrução e de educação, articulada com os interesses sociais e políticos das diferentes épocas.

Num contexto mais recente, e tendo por base o relatório da UNESCO (1996, p. 77), verifica-se que à educação está reservado o papel de transmitir, “de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptadas à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Nesta perspectiva, “compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projectos de desenvolvimento individuais e colectivos”. Assim, depreende-se que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

Ainda seguindo o já referido relatório da UNESCO (1996, pp.77, 88), a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento, a saber:

- “*aprender a conhecer*” ou aprender a aprender, *que* “combina uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias (...) para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida” e adquirir os instrumentos da compreensão;

- “*aprender a fazer*”, para poder agir sobre o meio envolvente, “a fim de adquirir, não somente, uma qualificação profissional mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa”;

- *aprender a viver em comum*, “a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas”;

- “*aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal”. Para isso, não devemos “negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar” ou seja, *aprender a ser é a* “via essencial que integra os três precedentes”.

Estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta. Daí, a necessidade da existência de uma organização que possa cumprir as vertentes já apontadas de desenvolvimento e de instrução das populações e dos indivíduos. As instituições escolares, na perspectiva apontada por Carneiro (2004, p. 89) são espaços “de democratização da educação, associado à qualidade, escolha e formação ao longo da vida, ao invés de

quantidade, uniformismo, e educação inicial para toda a vida”, necessitando de uma “nova geração de professores, mais abertos à auto-regulação de qualidade e à formação contínua”. Esta instituição deve ser capaz de “reflectir toda uma atitude de inconformismo e de querer: exigência, respeito pelos alunos, soberania da comunidade, profissionalismo, mobilização humana, identidade própria” (*ibidem*, p. 119).

1.2. A escola como organização

Partimos para este estudo com o pressuposto de que a sociedade atual é uma sociedade organizacional,¹¹ uma vez que é uma sociedade estruturada em torno de unidades orgânicas, hierarquicamente organizadas do topo para a base. Restringindo a abordagem ao nível educacional, verificamos que esta estruturação organizacional parte do governo central em direção às escolas, passando pelas direções gerais, regionais e de serviços e, cada vez mais, pelas autarquias (municípios, juntas de freguesia) e pelas empresas (públicas e privadas). Nesta perspetiva, consideramos que a escola surge como uma organização social complexa e multifacetada, com acentuado pendor administrativo e pedagógico e, simultaneamente, tem sido colocada no centro de variados estudos que permitem o desenvolvimento do pensamento educacional.

No campo educativo português, onde se situa este estudo, historicamente, verificamos que o ato de educar se desenvolveu em articulação estreita com a afirmação de uma dimensão social e de uma dimensão organizacional. Com efeito, a educação escolar tem lugar num contexto específico - a escola - que gradualmente passou a ser encarada como uma organização, conduzindo ao desenvolvimento de uma área de reflexão científica. Consideramos que as escolas são locais de políticas educativas, contextos de inovação pedagógica e de práticas educativas, sujeitos às expectativas da sociedade civil em geral, e dos seus utilizadores mais diretos em particular, pelo que os estabelecimentos de ensino acabam por ser procurados como objetos de estudo e de análise da investigação educacional.

Neste ponto do trabalho, apresentamos uma análise refletida sobre a escola enquanto organização, assente na produção de saber realizada por vários autores e consultada nas publicações desses estudos e reflexões. Para tal, partimos de uma abordagem sobre a

¹¹ “Também o diagnóstico da realidade organizacional (das organizações em geral e das organizações escolares em particular) com que os investigadores da especialidade nos têm brindado apresenta-se-nos bastante afastado das concepções tradicionais que viam na racionalidade, na ordem, na estabilidade e na previsibilidade as características dominantes do funcionamento das organizações” (Costa, 2003a).

organização em geral para, de seguida, aprofundarmos uma organização específica - a escola.

Numa perspectiva generalista do conceito de organização, recorremos ao trabalho de Etzioni (*in* Costa, 2003, p.10) para quem “as organizações são unidades sociais (...) intencionalmente construídas, a fim de atingir objectivos específicos” e, também, a Hampton (1992, p. 8) que considera que uma “organização é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir determinado objectivo, e constituída por pessoas, tarefas e administração”. Por sua vez, Chiavenato (1993 a, p. 1) diz que “todas as organizações são constituídas de recursos humanos (pessoas) e de recursos não humanos (físicos, materiais, financeiros, tecnológicos, metodológicos, etc)”. Em obra publicada posteriormente (Chiavenato, 2003, p. 371), e retomando a perspectiva de articulação da organização com o ambiente que a rodeia, este mesmo autor afirma que uma organização, ao atuar num meio ambiente, coloca a sua existência e sobrevivência dependentes do modo como se relaciona com esse meio, devendo ser estruturada e dinamizada em função das condições e circunstâncias que caracterizam o meio em que ela opera.

Para outro autor, Beare (1992, pp. 220-221), “as organizações são essencialmente colectividades de pessoas que definem políticas, geram estruturas, manipulam recursos e empreendem actividades para atingir os fins desejados: manter os seus valores e satisfazerem suas necessidades individuais e colectivas”. Procurando articular o trabalho deste autor com a organização escolar, podemos inferir que um dos fins desejados será o desenvolvimento integral e a aprendizagem escolar por parte dos alunos.

Agora, numa perspectiva particular do conceito de organização, consideramos que o trabalho dos autores referidos se aplica ao contexto escolar. Na especificidade do sistema educativo português, a escola tem sido vista no discurso jurídico-normativo como uma organização que depende da ligação ao meio envolvente. Esta afirmação sustenta-se na análise efetuada à legislação em vigor para o sistema educativo que prescreve a ligação das escolas ao meio envolvente, nomeadamente através da inclusão obrigatória de elementos da comunidade educativa na administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008). Neste sentido de caracterização da instituição escolar como uma organização, consideramos ser pertinente, neste momento, estabelecer um enquadramento teórico possibilitador de uma melhor compreensão do contexto empírico.

Assim, assumimos uma posição próxima das ideias defendidas por Tyler (1991, p.18), ao definir a escola “como uma entidade administrativa local que se ocupa da instrução do jovem cara a cara”.

Reportando-nos aos trabalhos desenvolvidos em contexto nacional, socorremo-nos do trabalho de vários autores cujas ideias corroboramos. Assim, na esteira de Canário (1992, p. 10) consideramos que a escola é uma “organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e culturas próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos diferentes”. Em proximidade com o trabalho de Costa (2003, p. 9), consideramos que “a escola constitui uma instituição social de larga tradição na história da humanidade, cujas origens se associam usualmente à transmissão da linguagem escrita, à divisão de trabalho e à formação das classes dominantes”. Recorremos, também, ao trabalho de Guerra (2005, p. 27) quando afirma que a escola é uma organização complexa em que interatuam muitos elementos (materiais, pessoais, funcionais, e outros) internamente e com diferentes entornos, atuando como um sistema social aberto que se insere num meio amplo que a condiciona. Ao mesmo tempo, este autor (2005, p. 33) considera que o centro escolar é uma instituição que dificilmente se pode compreender sem ter em conta o contexto legal, social e histórico que a condiciona.

Dada a sua importância para o desenvolvimento da AA, uma vez que foi a partir dos mesmos que a maioria das escolas foi levada a desenvolver processos de AA, faremos uma breve abordagem aos normativos legais. Nesta perspetiva, procedemos a uma análise a alguns documentos¹² e verificamos que estes impõem regras de uniformização para todo o território nacional. Assim sendo, determinam os modos de organização e de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, sendo reservada uma margem de liberdade de decisão para as escolas que, em nossa opinião, é escassa face ao discurso normativo legal que, desde a década de 80 do século XX, tem sido atribuído à autonomia das escolas. A forma de governo das escolas básicas e secundárias, o desenho curricular para os diferentes ciclos de ensino, os princípios a cumprir na contratação de pessoal docente e de pessoal não docente, o calendário escolar, são exemplos de prescrições que estão consignados nos diplomas legais. Daqui se depreende uma posição de política educativa que visualiza a igualdade, no meio da diversidade, e que coloca as escolas como sendo todas iguais, pois valorizam a sua finalidade comum, impondo uma regulamentação uniforme. Relativamente a este assunto,

¹² Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 jan. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Lei n.º 46/86; Decreto-Lei n.º 43/89; Decreto-Lei n.º 172/91; Despacho Normativo n.º 27/97; Decreto-Lei n.º 115-A/98; Despacho Conjunto n.º 370/2006; Decreto-Lei n.º 75/2008.

consideramos pertinente uma atenção especial às ambiguidades inerentes a, por um lado, uma prescrição normativa que perspectiva a uniformização e a homogeneidade e, por outro lado, a políticas educativas que apregoam a autonomia das escolas, no quadro da territorialização da educação, o que implica atender à diversidade e à heterogeneidade.

Ainda relativamente ao nosso propósito de fundamentar a vertente organizacional da escola, para responder ao objetivos da investigação, recorremos ao trabalho de Díaz (2003, pp. 26-27) que define duas dimensões:

- a primeira dimensão reporta-se ao produto escolar e

“supõe que os conhecimentos adquiridos nas instituições escolares conduzam a um incremento das capacidades produtivas dos indivíduos que em consequência, melhorariam os seus desempenhos profissionais, os seus salários e os seus estatutos socioeconómicos futuros. (...) o processo educativo gera trabalhadores com importante valor acrescentado em capital humano, favorecendo o aumento da produtividade das empresas que contratem esses trabalhadores e da economia em geral”;

- a segunda dimensão faz referência ao conjunto de atitudes e valores adquiridos pelos estudantes nas escolas, “que favorecem os seus processos de socialização” como “o desenvolvimento de normas de comportamento, que podem incluir aspectos relacionados com a disciplina, a moralidade, a cidadania, o conhecimento de si mesmo, a honra, etc., elementos indispensáveis para viver em sociedade”.

Revemo-nos em Díaz (2003, p. 19) para quem “as instituições educativas são realidades muito complexas nas quais interagem elementos de natureza muito diversa (recursos físicos e financeiros, alunos, professores) que, por sua vez, se vêem influenciados pelo meio em que a escola desenvolve as suas actividades”. Como principais características que distinguem as organizações escolares das organizações convencionais, Díaz (2003, pp. 19-20) refere que as organizações escolares:

- “propõem-se alcançar múltiplas metas, devido à diversidade de actividades que se realizam no seu interior (resultados cognitivos, processos de socialização, gestão administrativa, etc.)”;

- revelam a “inexistência de uma tecnologia específica que caracterize o processo de produção que se realiza nas escolas”;

- têm uma estrutura de funcionamento interno que “costuma estar bastante disseminada por departamentos, grupos disciplinares, turmas, órgãos directivos e estes componentes têm um alto grau de autonomia”;

- têm “falta de uma planificação e gestão administrativa próprias o que leva a que muitas das decisões que se tomam em determinado momento não obedeçam a padrões de gestão sustentáveis no tempo, dado que são produto de situações muito concretas”;
- têm recursos humanos que costumam “realizar actividades muito diversas, o que supõe que tenham de desempenhar vários papéis relacionados com os objectivos da escola”;
- têm recursos económicos que “dependem mais de considerações de natureza política do que de critérios de eficiência económica”;
- têm carácter aberto face ao meio envolvente, tornando-as muito vulneráveis às mudanças culturais, sociais, políticas e económicas de cada momento;
- têm como objetivo de referência os alunos, os quais correspondem a distintas caracterizações, podendo “ser considerados como um produto do processo escolar, como um cliente ou como um membro de pleno direito da organização”.

Ainda na linha da mesma autora (2003, p. 20), constatamos que, em sua opinião, todos estes elementos contribuem para que o nível de indeterminação das instituições escolares seja alto, o que as torna com frequência débeis do ponto de vista organizacional. Esta debilidade pode e deve ser atenuada, se as organizações estabelecerem mecanismos de AA acompanhados de planos de melhoria, que irão originar as mudanças necessárias para tornar as organizações mais fortes, mais auto conscientes, que possibilitem transformar as fraquezas em oportunidades de melhoria.

Neste capítulo, em que pretendemos construir um suporte teórico relativamente à *escola como organização*, cabe também uma reflexão sobre a ideia da própria escola se constituir como uma organização aprendente, na linha de pensamento apresentada por Carneiro. Isto é, para este autor (*ibidem*, 2004, p. 122) as “organizações aprendentes são formadas por profissionais em rede capazes de gerar ‘espirais de conhecimento e de metaconhecimento’ que combatem a inanição estrutural e vitalizam as comunidades educativas através de uma permanente geração de novos saberes activos”. Neste pressuposto de que nas escolas se realize um trabalho em rede, por profissionais ativos e interessados, torna-se necessário que as escolas saibam fazer uma autorreflexão, inserida num processo de AA. Ainda seguindo a linha de Carneiro (*ibidem*, 2004, p. 122), “a reflectividade surge destacadamente, como o atributo maior das organizações e pessoas de ordem superior e a resposta estratégica à complexidade sistémica”. O autor aprofunda esta linha de pensamento explicitando que a

“organização inteligente é, então, aquela que constrói margens de liberdade para realizar tudo o que é necessário à sua constante renovação: planos, projectos, programas de actividades em conformidade com as suas metas, avaliação e inflexões de percurso. Mas a organização que se quer inteligente é, repito, aquela que aprende em permanência, é uma ‘organização aprendente’” (Carneiro, 2004, p. 155).

As ideias aqui transcritas contribuem para definirmos o enquadramento teórico e em que nos situamos e que desenvolveremos nesta investigação. Consideramos a escola como uma organização aprendente, que está sujeita a uma permanente refletividade, autorregulação e inovação. Carneiro (2004, pp. 156-157) considera que

“cada escola é, hoje, um mundo complexo dentro do qual ‘desabam’ todas as magnas questões de sociedade e sobre o qual ‘recaem’ as esperanças de as superar. Pede-se tudo, e mais alguma coisa, à escola: formação, educação, civismo, valores, empregabilidade, equidade, eficiência, socialização...”.

Em síntese, nesta linha de argumentação transparece a nossa convicção de que a escola é efetivamente uma organização, à qual compete proporcionar a educação aos alunos. Contudo, em Portugal, parece que o desenvolvimento dessas competências estão enraizados em modos de organização escolar ancestrais, variáveis de acordo com a época em que ocorrem num registo que atribui ao professor um papel fulcral quer no processo de ensino aprendizagem, quer no governo das escolas. Com efeito, a escola é uma organização singular, com especificidades muito próprias, que acreditamos ser capaz de promover os valores que proclama e que procura encarnar num processo que, para nós, passa por um investimento na sua própria avaliação (interna e externa) para que se conheça melhor, contextualize as suas práticas e se torne inovadora para a melhoria e para o sucesso dos seus alunos.

1.3. Administração da organização escolar

Ao expressarmos o nosso entendimento da escola como uma organização assumimos, também, que a mesma possui uma administração a quem compete, planear, organizar, dirigir e controlar as suas ações. Não podemos deixar de referir a importância que as administrações têm para a prossecução dos objetivos de uma escola, uma vez que é a administração da organização que, em conformidade com os normativos legais, concebe os objetivos e metas a atingir, identifica os meios e os recursos necessários para as conseguir, e é responsável pelo planeamento e organização da unidade. Ao mesmo tempo, deve ter a flexibilidade necessária para, em devido tempo, avaliar e replanear, reformulando e reorganizando todo o processo para que os objetivos finais possam ser atingidos. Em suma, compete aos responsáveis pela administração da organização escolar, monitorizar as

políticas e os recursos utilizados, o que em nosso entender deverá ser realizado através de procedimentos autoavaliativos.

Relativamente à administração das organizações, na generalidade Chiavenato (2003, p.11) considera que a tarefa da administração é “a de interpretar os objectivos propostos pela organização e transformá-los em acção organizacional por meio do planeamento, organização, direcção e controle de todos os esforços realizados”. Este autor propõe a divisão das teorias de administração em duas principais abordagens: a *prescritiva e normativa* (clássica, das relações humanas, neoclássica e a da burocracia) e a *explicativa e descritiva* (estruturalista, comportamental, dos sistemas e a da contingência).

Na primeira abordagem, Chiavenato (1993a, p.13) refere que a Teoria Geral da Administração teve início com o modelo de administração científico construído por Taylor, que coloca a “ênfase nas tarefas” ao qual se seguiu a teoria clássica de Fayol. A seguir a este modelo, onde inclui o trabalho de Taylor e Fayol, Chiavenato (*ibidem*) aponta a emergência da teoria da Burocracia, desenvolvida por Weber que coloca a “ênfase na estrutura”.

Na segunda abordagem, Chiavenato (*ibidem*) inclui a Teoria Estruturalista da Administração.

Mais tarde apareceu a teoria das relações humanas que coloca a “ênfase nas pessoas”, desenvolvida, posteriormente pela teoria Comportamental da qual resultou o movimento de Desenvolvimento Organizacional, que está intimamente ligado aos conceitos de mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança (Chiavenato, 1993b, pp. 283-291).

Posteriormente surge a Teoria dos Sistemas com “ênfase no ambiente”, sendo completada pela Teoria da Contingência, que desenvolveu a “ênfase na tecnologia”.

De seguida, desenvolveremos, mais pormenorizadamente, a teoria do desenvolvimento organizacional, pela sua pertinência para a leitura dos dados recolhidos na componente empírica desta investigação. Estamos conscientes da presença de características de todas estas teorias na organização escola mas, no entanto, emerge como mais visível a teoria do desenvolvimento organizacional. Chiavenato (2003, pp. 371-374) assinala que o conceito de *desenvolvimento organizacional* parte dos conceitos dinâmicos de organização, cultura organizacional, clima organizacional, mudança da cultura organizacional e desenvolvimento, que explicitamos de seguida:

1. **organização** que é a coordenação de diferentes atividades de contribuintes individuais com a finalidade de efetuar transações planeadas com o ambiente;

2. **cultura organizacional** referida como o modo de vida de cada organização, e é um conjunto de hábitos, crenças, expectativas, valores e tradições, interações e relacionamentos sociais típicos de cada organização, sendo suscetível de redefinição e de mudança. Cada organização tem a sua própria cultura corporativa. A cultura da organização (*ibidem*, p. 373) não é estática e permanente, mas sofre alterações com o tempo, dependendo de condições internas ou externas. Certas organizações conseguem renovar constantemente a sua cultura mantendo a sua integridade e personalidade, enquanto outras permanecem com uma cultura amarrada a padrões antigos e já ultrapassados. A única maneira viável de mudar uma organização é mudar a sua cultura, isto é, os sistemas de relacionamentos dentro dos quais as pessoas vivem e trabalham;

3. **clima organizacional** que (*ibidem*, pp. 374-375) constitui o meio interno ou a atmosfera psicológica característica de cada organização e está ligado ao moral e à satisfação das necessidades dos participantes, podendo ser saudável ou doentio, quente ou frio, negativo ou positivo, satisfatório ou insatisfatório, dependendo de como os participantes se sentem em relação à organização. O conceito de clima organizacional envolve fatores estruturais, como o tipo de organização, tecnologia utilizada, políticas da companhia, metas operacionais, regulamentos internos, além de atitudes e comportamento social que são encorajados ou sancionados através dos fatores sociais;

4. **mudança da cultura organizacional** que começa com o aparecimento de forças que podem ser exógenas ou endógenas à organização. (*ibidem*, pp. 374-375) Mudança é a transição de uma situação para outra diferente e implica rutura, transformação, perturbação, interrupção. O agente de mudança conduz pessoas, grupos ou toda a organização no sentido de promover novos valores, atitudes e comportamentos por meio de processos de identificação, internalização. A mudança é a fase em que novas ideias e práticas são aprendidas, de modo que as pessoas passam a pensar e a executar de uma nova maneira. Este autor (*ibidem*, p. 374) considera que, para mudar a cultura e o clima organizacionais, a organização precisa ter capacidade inovadora, ou seja:

a. adaptabilidade, porque a organização deve ser flexível, para poder adaptar e integrar novas atividades e ser recetiva e transparente a novas ideias;

b. senso de identidade, ou seja, o conhecimento e a compreensão do passado e do presente da organização, e a compreensão e a partilha dos seus objetivos por todos os participantes;

c. perspectiva exata do meio ambiente, ou seja, a percepção realista e a capacidade de investigar, diagnosticar e compreender o meio ambiente;

d. integração entre os participantes, para que a organização se possa comportar como um todo orgânico e integrado;

5. **desenvolvimento** que é um processo lento e gradativo que conduz ao conhecimento das organizações e à realização das suas potencialidades, ou seja, segundo Chiavenato (2003, p. 378), o desenvolvimento da organização permite ter:

- o conhecimento profundo e realista de si própria, das suas possibilidades e meio ambiente em que ela opera;

- o planeamento das relações com o meio ambiente e com seus participantes;

- uma estrutura interna flexível para se adaptar às mudanças que ocorrem no meio ambiente e entre seus participantes;

- meios de informação a respeito das mudanças e da adequação de sua resposta adaptativa.

Além destes conceitos as organizações para Chiavenato (2003, p. 395) percorrem cinco fases: pioneira, expansão, regulamentação, burocratização e flexibilização.

Ainda relativamente à administração das organizações, Chiavenato (2003, pp. 398-399) propõe um modelo de diagnóstico e ação, baseado em quatro fases:

a. diagnóstico da situação real e da situação desejada que determina a direção para o Desenvolvimento Organizacional, que deve partir da situação real para a situação desejada;

b. planeamento da ação que permitirá a alteração requerida, delineando-se os métodos de mudança, a sequência necessária, etc., para modificar o desempenho do sistema na direção desejada;

c. implementação da ação;

d. avaliação que é a fase que fecha o processo do Desenvolvimento Organizacional e pode alterar o diagnóstico, levando a novos levantamentos, novo planeamento, nova implementação.

Como temos vindo a referir, o nosso estudo, que tem como objetivo estudar a avaliação interna das escolas, apoia-se na teoria do desenvolvimento organizacional. Ou seja, pelo

discurso normativo-legal verificamos que às escolas é exigida a realização da sua avaliação interna à qual se podem associar planos de melhoria. Esta situação vai de encontro ao conceito, definido por French e Bell (*in* Chiavenato, 2003, p. 380) de Desenvolvimento Organizacional que é um

“esforço de longo prazo, apoiado pela direcção, no sentido de melhorar os processos de resolução dos problemas de renovação organizacional, particularmente por meio de um eficaz e colaborativo diagnóstico e administração da cultura organizacional - com ênfase especial nas equipas formais de trabalho, equipas temporárias e cultura intergrupar - com a assistência de um consultor-facilitador e a utilização da teoria e da tecnologia das ciências comportamentais, incluindo acção e pesquisa”.

Em síntese, consideramos que a administração de uma organização singular e complexa como a escola requer por parte dos profissionais que a realizam um saber teórico que sustente as suas práticas. Neste estudo, privilegiamos a abordagem efetuada por Chiavenato e mostramos a perspectiva em que nos enquadrámos. Queremos ainda reforçar esta nossa argumentação com a opinião, que partilhamos, expressa por Costa (2003, pp. 60-61) para quem o Desenvolvimento Organizacional é entendido “como uma aplicação e um prolongamento da teoria comportamental ao desenvolvimento da organização, traduzindo- -se por isso, numa maior e mais sistemática atenção prestada ao desenvolvimento da competência e eficácia no funcionamento geral da organização”.

1.4. Compreender as organizações escolares através de imagens

A AA de uma escola tem como objetivo primeiro conhecer a organização, para a transformar numa unidade que caminha para o sucesso. Do nosso ponto de vista, além da teoria de desenvolvimento organizacional, já referida, e para melhor compreendermos as organizações escolares e podermos ler os dados recolhidos empiricamente, recorreremos ao trabalho desenvolvidos por alguns autores que utilizam a linguagem de “imagens”, para visualizar as escolas.

Assim, reportamo-nos às 5 imagens de Miles e Ekholm (*in* Glatter, 1992, p.150), complementadas pelas 6 imagens de Díaz (2003, pp. 20-23) e terminaremos, em Portugal, com as 6 imagens de Costa que estão sintetizadas no Quadro n.º 1.

No panorama nacional, optamos pelo trabalho de Costa (2003, pp. 35-36) para quem, no que concerne ao conceito de organização escolar, considera que a sua definição e caracterização passa por diferentes perspectivas, por diversas *imagens organizacionais que permitem visualizar* a escola.

Autor	Imagens de escola	Caraterísticas das imagens organizacionais da escola
Miles e Ekholm (<i>in</i> Glatter, 1992, p.150)	Racional/ burocrática	Sublinha a ordem e as regras, assume um largo consenso sobre interesses e valores, requerendo capacidades analíticas e expositivas, envolvendo competências de diagnóstico, de acompanhamento e de avaliação de desempenho, de definição e de comunicação de objetivos educacionais e de conceção de planos de ação.
	Profissional/ colegial	Acentua a competência profissional e os conhecimentos especializados do pessoal docente, procurando atingir as necessidades dos alunos.
	Sistema social	Escola vista como um conjunto de actores que interagem entre si e com o contexto.
	Política	Enfatiza os conflitos existentes nas escolas.
	Natural/ cultural	As escolas são compostas por grupos com culturas distintas e sistemas de valores que interagem entre si, em que a imagem cultural requer capacidades intuitivas e de crítica, implica competências de reconhecimento dos valores e das convicções dos diferentes grupos e de tolerância face à ambiguidade e à desordem.
Díaz (2003, pp. 20-23)	Organização debilmente articulada	O pessoal docente desenvolve as suas atividades num ambiente caracterizado por um elevado nível de autonomia sem estabelecer relações de grupo de tipo profissional ou interdisciplinar, além disso, há uma certa descontinuidade entre os meios disponíveis e os fins definidos nas escolas.
	Construção social e ordem negociada	As organizações educativas são descritas como processos baseados no dinamismo social gerado pelos diferentes atores que intervêm na escola, em que a sua estrutura de organização surge da interação permanente dos seus membros, que imprimem um estilo de atuação específico.
	Realidade política	A organização da escola está marcada por considerações de natureza política pois produz um jogo constante de acordos, desacordos e interesses.
	Sistema cultural defendida por Bates (1987, 1992)	As organizações educativas são definidas pela sua cultura, entendida como o conjunto de símbolos, atuações e significados compartilhados pelos membros da organização que orienta os seus padrões de comportamento quotidiano. Os elementos culturais de cada escola asseguram a ligação essencial na sequência de ações organizacionais, sendo importante, a análise dialética, as dimensões psicodinâmicas, a competência na interpretação de factos, símbolos, valores e crenças e o trabalho conjunto de natureza interdisciplinar.
	Anarquia organizada	As instituições educativas são entidades onde não existem controlos rigorosos sobre os processos utilizados e os produtos obtidos, o que dificulta o conhecimento exato da eficácia das tarefas empreendidas. Os processos de tomada de decisões não são sequenciais nem lineares, mas respondem às exigências de cada momento, sem ter em conta as melhores soluções possíveis para cada situação.
	Ecossistema	As escolas são um conjunto de relações e processos tecidos num meio concreto, onde as relações sociais adquirem um importante valor como meio de conhecimento e de aproximação entre os membros da comunidade escolar.
Costa (2003, pp. 25-39, 55, 71-73, 89-90)	Empresa	Tem uma conceção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria-prima a ser moldada. Fundamenta-se nos modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente, nos trabalhos de Taylor e Fayol.
	Burocracia	Possui centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação; regulamentação pormenorizada de todas as atividades; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional; obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania); atuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme na organização pedagógica e nas metodologias; conceção burocrática da função docente.
	Democracia	Propõe uma conceção de escola que valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.
	Arena política	As escolas são compostas por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posições hierárquicas diferenciadas; a vida escolar baseada na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses influenciam toda a atividade organizacional; as decisões escolares obtidas a partir de processos de negociação; interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave.
	Anarquia	A escola, sob o ponto de vista organizacional, é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento é anárquico, com intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; a escola é uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados, não constituindo um todo unido, coerente e articulado; as escolas são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza a ambiguidade organizacionais.
Costa (2003, p.109)	Cultura	As escolas são diferentes. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura traduzida em diversas manifestações simbólicas como os valores, os heróis, os rituais, as cerimónias, toda uma rede de comunicações (histórias, mitos, anedotas, boatos) e de comunicadores (contadores de histórias, boateiros, espíões, padres); a qualidade depende tipo de cultura, uma vez que as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma <i>cultura forte</i> entre os seus membros (identidade e valores partilhados); a preocupação de um gestor deverá ser canalizada para os aspetos simbólicos.

Quadro n.º 1 - Imagens organizacionais da escola

No contexto estritamente escolar, Tyler (1991, p. 17) referiu que nas organizações escolares “predominará o interesse pela burocracia, quando os investigadores consideram a escola como entidade racionalmente articulada, com afinidades em relação a outras

instituições “processadoras de pessoas””. Noutros casos “podem tratá-la como anarquia em que os profissionais ocultam a sua ignorância fundamental e falta de influência sobre os acontecimentos”.

A noção de cultura organizacional tem vindo a percorrer a investigação da realidade escolar, surgindo geralmente associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar. Por estas razões e por considerarmos ser a que mais se ajusta ao modelo de avaliação por nós preconizado, neste momento do trabalho dedicamos-lhe uma atenção em particular.

Tendo como base o trabalho de Costa (2003, p.118), que utiliza o trabalho de Schein (1991) e desenvolvimentos introduzidos por Ott (1989), consideramos pertinente destacar o seu entendimento de cultura organizacional apresentando os três níveis da cultura organizacional que ostenta:

- nível 1- *artefactos*: nível mais visível da cultura, constituído por um vasto leque de manifestações: o espaço físico, os objetos materiais, os arranjos, as tecnologias, a linguagem escrita e falada, as anedotas, as metáforas, as histórias, os mitos, as produções artísticas, os rituais, as cerimónias, os heróis, os vestígios históricos, as tradições, os símbolos, os hábitos, as regras e normas, os padrões de comportamento;

- nível 2- *valores*: menos visível que o primeiro, de que faz parte todo um conjunto de elementos que procuram dar sentido e justificar a ação organizacional, destacando-se os valores, as crenças, as atitudes, a ética organizacional, as ideologias, as justificações para agir, o conhecimento, as intenções, a visão e a missão, os sentimentos;

- nível 3- *pressupostos de base*: conjunto de pressupostos tomados por verdadeiros, invisíveis, interiorizados nos indivíduos que se encontram expressos nas conceções acerca das relações com o ambiente (dominação, submissão, harmonização), da natureza da realidade (real, irreal, factos) e da verdade (revelada, descoberta), da natureza humana (boa, má, perfeição), da natureza da atividade humana (atividade, passividade, trabalho, lazer) e da natureza das relações humanas (cooperação, competitividade, individualismo, poder, amor).

Na sequência da argumentação exposta, Costa (2003, p. 119) refere que a cultura organizacional pode ser “definida como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional moldando as cognições e as perceções de significados e

realidades dos seus membros, fornecendo energia afetiva para a mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence”.

No cerne do conceito de cultura, Hofstede (*in* Barzanò, 2009, p. 36) defende que se encontram os valores, “tendências gerais para preferir certas situações a outras”, que são aprendidos implicitamente logo no início da vida, a cultura é aprendida e não herdada; “aprendida” neste caso, significa:

“modificada pela influência da programação colectiva (cultura) bem como das experiências pessoais e únicas. Por conseguinte, a cultura é a substância que determina a identidade de um grupo humano, da mesma forma que a personalidade determina a identidade de um indivíduo”.

A mesma autora (2009, p. 38) assinala que o conceito de cultura pode ser aplicado a diferentes níveis de unidades, nomeadamente, a qualquer coletividade que partilha valores, normas, símbolos e tradições. No que diz respeito à educação, Cheng identifica pelo menos quatro níveis de cultura: a sala de aula; a escola; a comunidade; a nação/sociedade. Como observam Riley e MacBeath (*in* Barzanò, 2009, p. 37): “a noção daquilo que constitui uma boa escola está ligada à história, à cultura e ao contexto local”. O trabalho de Brunet (1992, p. 138) estabelece uma ligação entre resultados dos alunos e clima de escola, em “que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional”.

Retomando o trabalho de Barzanò (2009, p. 38) verificamos que a autora recorre ao “trabalho seminal” desenvolvido por Schein em 1992 no mundo empresarial que trouxe o conceito de cultura para o nível da organização, tendo-a definido como:

“um padrão de assunções partilhadas que o grupo aprendeu, à medida que foi resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e ser ensinado aos novos membros como a forma adequada de entender, pensar e sentir em relação a esses problemas”.

Barzanò (2009, p. 40) refere que

“as características da comunidade a que pertence e o seu clima interno específico são dimensões relevantes para cada escola. Mas a identidade da escola é também determinada pela forma como esta interage com as pressões políticas e culturais do sistema envolvente e, ao mesmo tempo, pela forma como esse sistema é influenciado por tendências globais como a monitorização, a ‘accountability’, as comparações internacionais (MacBeath, 2007). Esta Perspectiva goza de amplo consenso entre os académicos de vários países (e. g. Afonso, 2004; Barroso, 2006; Balboni, 1999; Bochi e Cerruti, 2004; Susi, 2003)”.

Para Bolívar (2003, p.64), a “cultura da escola deve estar sempre presente”, pois compreender a cultura da escola é um fator crítico, fundamental quer como objetivo de mudança, quer como meio de prever os problemas e resolvê-los. Bolívar (2003, pp. 78-79) afirma que uma escola é o conjunto de indivíduos que a formam, sendo “constituída pelos significados, intenções, modos de ver e compreender que orientam a acção conjunta” e que

ao analisar a história da escola podemos elaborar um diagnóstico da mesma, “penetrando para lá dos aspectos formais superficiais, naqueles elementos que permanecem subjacentes e que pesam ou condicionam a acção diária da escola”. Vála (*in* Alves, 2003, p. 88) acentua “a concepção de cultura como sistema de ideias” e enfatiza a “pregnância dos símbolos e significados partilhados”.

Beare (1992, p. 40) assume que na construção do tipo de organização que queremos, devemos tomar nota dos aspetos da cultura que os antropólogos definem como a mais influente na hora de estabelecer as normas culturais, tais como os valores, heróis culturais, lugares de epopeias, mitos, lendas, modelos de interação social, símbolos e ícones. Já Brunet (*in* Nóvoa, 1992, p. 29) observa que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”.

Para Nóvoa (1992, p. 32) é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola, destacando “a série de rituais e de cerimónias que fazem parte da vida organizacional”, tal como a abertura do ano escolar, as festas diversas, a receção aos caloiros, o acolhimento dos novos professores, remetendo “fortemente para o nível de participação dos atores internos e externos (pais, autoridades locais, etc) na vida da escola”. Por sua vez, Gomes (1993, p.57) considera que a escola se apresenta como “o lugar de criação de consensos, de negociação e de compromisso”, ou seja, a “cultura da escola é tributária da imagem e da cultura profissional dos professores”.

Por último, Guerra (1993) considera que a sucessão de práticas no quotidiano da escola geram uma cultura que vai configurando as expectativas, os rituais, as crenças, as normas e os valores, podendo as escolas serem entendidas, caso seja possível penetrar na trama cultural constituída pelos seus rituais, as suas normas, as suas crenças e os seus valores. Ou seja, é produzido um emaranhado de culturas, que vai configurando a prática quotidiana, dando-lhe sentido.

Também Roberto Carneiro (2004) se refere à necessidade das escolas possuírem uma cultura forte. Baseado nos resultados das avaliações conduzidas noutros países, Carneiro (2004, p.114), assinala que estes

“apontam crescentemente para a importância do ‘clima’ ou ‘ambiente’ do estabelecimento de ensino, o qual exerce uma influência determinante sobre a implantação de condições de aprendizagem e a vivência de um contexto de exigência e de excelência no trabalho pedagógico nele realizado”.

Outro autor que considera importante a cultura escolar é Azevedo (2011, p. 176), pois:

“Num tempo profundamente dominado pelos média e pelo conhecimento profundamente imediatista e caótico que eles desenvolvem, a cultura escolar surge como uma ruptura que pode ser emancipadora e libertadora, na medida em que fizer brotar (provocar) e fortalecer um pensamento crítico autónomo e não se quedar por uma mera apreciação dos limites e das capacidades inicialmente reveladas pelos alunos, nos seus contextos particulares”.

Por isso, reforça a pertinência da cultura escolar pois esta

“convida à mobilização da vontade de cada um para concentrar o seu espírito no conhecimento, no trabalho, no esforço, e na alegria de compreender. Essencial se torna por isso, nunca ceder à tentação de esmorecer na qualidade do ensino e das aprendizagens”. Azevedo (2011, p. 175)

Todos os elementos apontados tanto por Carneiro (*ibidem*) como por Azevedo estão presentes na teoria do desenvolvimento organizacional por nós adotada como referente teórico. Recorrendo ao trabalho de Chiavenato, (1993b, p. 295) verificamos que este autor define Desenvolvimento Organizacional como toda a mudança almejada dentro da organização, “visando institucionalizar uma série de tecnologias sociais” para que a organização “fique habilitada a diagnosticar, planejar e implementar essas modificações”. Neste alinhamento podemos dizer que a tarefa básica do Desenvolvimento Organizacional é mudar a cultura e melhorar o clima da organização. Para o efeito, para implementar as modificações preconizadas por Chiavenato, no sentido de melhorar a qualidade do serviço que cada organização escolar presta, é necessário avaliar, ou autoavaliar.

Na teoria do desenvolvimento organizacional transparecem características que nos permitem articular com a imagem da *escola como cultura*. Convém aqui abrir um parêntesis para referir, que todos os elementos que caracterizam as imagens da escola supra referidas são observáveis nas escolas. No entanto, consideramos que aquela que está mais presente e que permite distinguir as diferentes organizações escolares é a imagem da cultura, por ser aquela que contém o ADN da escola. É a sua impressão digital, ou seja é aquela que faz com que cada escola seja singular e única.

Em síntese, no âmbito de um estudo que visa saber mais sobre a avaliação interna das escolas, que consideramos ser um processo que deve estar presente no quotidiano da escola para a melhoria do serviço prestado, utilizamos como referente teórico a imagem da escola como cultura e a teoria do desenvolvimento organizacional para a administração. Da abordagem teórica empreendida neste capítulo, transparece a ideia de que as organizações incluem pessoas e formas de trabalho eficazes. Ora, é sobre o modo como a dimensão organizacional da escola pode ser concretizada, com vista à obtenção dos melhores resultados na educação para vista a uma melhoria, que nos iremos debruçar, ao longo do próximo capítulo.

2. Movimentos de melhoria institucional

A argumentação que temos vindo a fazer permite-nos sublinhar que, quando nos reportarmos ao conceito de avaliação em contexto escolar, temos presente a sua relação intrínseca quer com a prestação de contas quer com o autoconhecimento. Com efeito, o desenvolvimento da avaliação das escolas está relacionado com o aparecimento dos movimentos de melhoria institucional.

Neste alinhamento, consideramos importante estudar estes movimentos, dando particular relevo ao movimento das escolas eficazes, dada a importância que este movimento tem para uma melhor compreensão da necessidade que as escolas têm de desenvolver práticas de AA. Abordaremos, ainda, mas de modo menos aprofundado, o movimento da melhoria das escolas e o movimento da melhoria da eficácia escolar.

No âmbito da análise organizacional da escola, Melo (2005, p. 23) salienta o papel de Coleman, pois o seu relatório elaborado em 1965, nos Estados Unidos, concluiu que a escola não é um fator determinante do sucesso/insucesso escolar, ou seja, as escolas não fazem diferença. Posteriormente, e relativamente à mesma temática, Brookover et al (1979) (*in* Scheerens, 2000, p. 43), publicaram a obra “as escolas podem fazer a diferença” e, mais tarde, Mortimore et al (1988) publicaram “a escola importa”. Na sequência destas abordagens relativas à organização da escola, e como reação às conclusões de Coleman, surgem quer o movimento das escolas eficazes, quer o movimento para a melhoria escolar.

2.1. O movimento das escolas eficazes (*effective school*)

Para Costa (2003, p.127), o movimento das escolas eficazes encontrou nas investigações sobre a cultura organizacional um dos seus mais fortes aliados e nos conceitos de ‘qualidade’ e de ‘excelência’ algumas das suas mais utilizadas ‘bandeiras’. Neste enquadramento, a cultura aparece diversas vezes apontada como a chave para a eficácia e para o aperfeiçoamento efetivo da organização escolar, uma vez que,

“ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar. [...] há uma ideia das mais prometedoras que assenta na concepção das escolas como sistemas sociais funcionais com culturas distintas e no interior das quais o esforço pelo melhoramento das escolas é orientado no sentido de mudanças graduais e a longo prazo da cultura” (Séguin, *in* Costa, 2003, p.130).

Ainda corroborando as ideias de Costa (2003, pp. 129-130), as escolas eficazes eram aquelas que dispunham de uma “cultura forte”, uma vez que se encontram características

semelhantes entre as escolas eficazes e as escolas com fortes culturas. Nesta linha, uma maior eficácia organizacional depende de uma maior intervenção na revitalização e recriação da cultura. Contudo, ao nível da investigação científica há algumas diferenças nos trabalhos publicados que importa evidenciar. Relativamente aos trabalhos sobre as escolas eficazes, regista-se uma maior ênfase nos aspetos racionais e técnicos (os objetivos, os planos, a formação), enquanto a perspectiva cultural parece estar mais preocupada com elementos simbólicos, como os valores, os heróis, os rituais e as crenças. Esta tese é suportada por Deal (1988, *in* Costa 2003, p. 130) ao referir que

“as escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura”.

Relativamente ao conceito de escola eficaz, Lima (2008, pp. 52-53) assinala que esta é entendida como uma instituição cujos alunos progridem mais do que seria esperado, face às características que apresentam à entrada para a organização escolar, em que o critério mais adequado para medir a sua eficácia é o “valor” que a escola acrescenta aos atributos iniciais que já influenciam as suas competências e os seus conhecimentos quando nela ingressam. Este posicionamento vai de encontro ao explicitado por Macbeath (2005, pp. 128, 130, 132) ao definir escolas eficazes como aquelas “em que os alunos independentemente do seu estatuto social, podem ir mais longe, podem fazer melhor podem atingir melhores resultados do que se esperava”. Para este autor, as escolas eficazes “são normalmente aquelas em que os alunos também são felizes, gostam da escola, têm um bom relacionamento com os professores e acreditam que os professores querem o melhor para eles”, esperando-se bons resultados em todas as disciplinas, havendo “uma correlação positiva” entre elas. Acresce a esta opinião e afirmação que, as escolas eficazes não são todas iguais, mas, qualquer que seja o aluno, estará sempre melhor numa escola eficaz do que numa escola ineficaz.

Nesta argumentação sobre as escolas eficazes, socorremo-nos também da opinião de Torrecilla (2003, p. 15), para quem os seguidores deste movimento procuram saber quanto é que a escola influi no rendimento escolar dos seus alunos. Com efeito, parafraseando Melo (2005, p. 24) que recorre ao autor atrás referenciado, “a escola só será eficaz se promover o desenvolvimento de todos os seus alunos” (princípio da equidade), sendo

“apenas é relevante para este movimento, o efeito de aprendizagem resultante da acção da escola e não os efeitos resultantes do contexto do aluno” (valor acrescentado) e “uma escola só é eficaz se os alunos além de um bom rendimento escolar tiverem formação em valores” (princípio do desenvolvimento integral) (*ibidem*).

Já Bolívar (2003, p. 30) considera que as escolas eficazes “requerem uma forte liderança instrutiva capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo”, ao mesmo tempo que centram as tarefas no currículo, supervisão e dinamização do trabalho conjunto dos professores, caracterizando-se por terem uma identidade, cultura ou visão diferenciada, que “partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros” (são normalmente escolas privadas). Para este autor (*ibidem*, p. 32), a limitação mais forte sobre as escolas eficazes é ter “como único indicador de eficácia os resultados quantificáveis médios obtidos por determinada escola sem ter analisado os processos de inovação que podem promover a melhoria das escolas ineficazes”. Considera, também, que é complexo medir tecnicamente a eficácia escolar afirmando que “como factor de mediação entre as características da escola e os resultados na aprendizagem dos alunos, teria de se situar a capacidade interna de mudança, precisamente como elemento chave no movimento melhoria das escolas” (*ibidem*, p. 35).

Os resultados obtidos na Investigação sobre as escolas eficazes, segundo Scheerens (2000, p. 44), convergem: - na liderança forte; - na ênfase na aquisição de competências básicas; - no ambiente ordenado e seguro; - nas altas expectativas sobre os alunos; - na frequente avaliação do progresso dos alunos. Por sua vez, Sammons (1999 *in* Lima, 2008, p. 299) defende que

“os mecanismos e processos que conduzem a uma maior eficácia são de aplicabilidade geral’ e que a consistência desses resultados faz com que seja possível ter confiança na sua utilização para o desenvolvimento de programas orientados para a melhoria das escolas e para a sua auto-avaliação”.

Para além dos trabalhos que referimos não podemos deixar de indicar a existência de um vasto leque de obras publicadas sobre as escolas eficazes, das quais salientamos as seguintes: Purkey & Smith (1983), Ralph & Fennessey (1983), Levine & Lezotte (1990), Scheerens (1992), Reynolds et al. (1993), Creemers (1994), Sammons et al. (1995).

2.1.1. Fatores de eficácia

No campo do movimento das escolas eficazes regista-se a presença de alguns fatores indiciadores de maior eficácia. É o caso de Macbeath (2005, p. 139) que assinala algumas características mais permanentes de eficácia: o ethos da escola (o ‘clima’); a cultura da escola como organização; os hábitos de eficácia.

Por sua vez, Melo (2005, p. 25) refere que em 1979, Ronald Edmonds apresentou uma lista de cinco fatores de eficácia comuns às investigações levadas a cabo até esse momento: (i) a existência de uma liderança pedagógica forte, (ii) a existência de um bom clima escolar, (iii) a existência de altas expectativas quanto aos alunos, (iv) a subsunção de todas as atividades da escola ao objetivo prioritário de aquisição de competências básicas pelos alunos e (v) a avaliação constante do progresso dos alunos. No entanto, Melo (2005, pp. 28-29) recorre a Torrecilla, enumerando uma lista de dez fatores de eficácia escolar sobre os quais pode haver consenso generalizado: (i) objetivos partilhados, consenso e trabalho em equipa, (ii) liderança pedagógica, (iii) orientação para a aprendizagem, (iv) bom clima de escola e de aula, (v) altas expectativas dos docentes quanto aos alunos, (vi) qualidade do currículo, (vii) organização das aulas, (viii) seguimento dos alunos/avaliação frequente do seu progresso, (ix) organização aprendente/desenvolvimento profissional dos docentes, e (x) participação e comprometimento de toda a comunidade educativa.

Segundo Lima (2008, pp. 192-213), as características-chave das escolas eficazes destacadas por autores como Rutter et al. (1979), Sammons, Hillman e Mortimore (1995), Edmonds, são onze e integram, por sua vez, diferentes aspetos. O Quadro n.º 39 do Anexo 1 sintetiza estes onze fatores: *Liderança Profissional, Visão e finalidades partilhadas, Um ambiente de aprendizagem, Concentração no ensino e na aprendizagem, Ensino resolutivo, Expectativas elevadas, Reforço positivo, Monitorização do progresso, Direitos e responsabilidades dos alunos, Parceria escola-família e Uma organização aprendente.*

Em jeito de síntese, relativamente aos fatores potenciadores de uma escola eficaz cuja argumentação apresentamos neste ponto do trabalho, salientamos a posição de Macbeath (2005, p. 155), quando refere que ao avaliarmos a eficácia das escolas e dos professores temos de ter plena consciência de dois tipos de pressão: “pressão política exercida do topo para a base e a pressão dos alunos, exercida no sentido contrário, da base para o topo”. Não podemos esquecer que estes últimos “levam consigo para a sala de aula as ansiedades, as aspirações e as limitações que são o seu legado económico e social”. Salientamos ainda a

posição de Lima (2008, p. 352), para quem o movimento das escolas eficazes tem tido um impacto considerável sobre o mundo do campo educativo, especialmente, a três níveis:

- a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária;
- a avaliação externa das escolas;
- as iniciativas de AA e de melhoria das instituições educativas.

2.2. A melhoria das escolas (school improvement)

Em paralelo com o movimento da eficácia escolar, e também como reação ao teor do relatório Coleman, desenvolveu-se um outro movimento com o objetivo de procurar conhecimentos que permitissem melhorar a qualidade na educação: o movimento da melhoria da escola. Segundo Melo (2005, p. 29) “este movimento difere do anterior na medida em que resulta do esforço de *práticos* que pretendem mudar a realidade mais que estudá-la. Assim, não só falta ao movimento um corpo teórico, como os seus seguidores não se têm preocupado em criá-lo”, ou seja, o movimento para a melhoria da escola tem pressupostos bastante distintos, em relação ao movimento das Escolas Eficazes.

Lima (2008, pp. 341-342) assinala que a melhoria da escola é defendida pelo ISIP (International School Improvement Project - Projeto Internacional de Melhoria da Escola) como “um esforço sistemático e sustentado dirigido para a mudança das condições de aprendizagem e de outras condições internas com elas relacionadas, numa ou mais escolas, com a finalidade última de concretizar mais eficazmente as finalidades educativas”. O conceito de melhoria adotado no ISIP assentava num conjunto de pressupostos, de entre os quais Gray destaca:

- encarar a escola como o centro da mudança;
- lidar com a mudança da escola de uma forma sistemática;
- eleger como aspetos-chave de focalização as “condições internas” das escolas;
- concretizar as finalidades educativas de uma forma mais eficaz;
- adotar uma perspectiva que englobe níveis múltiplos;
- adotar estratégias integradas de implementação.

Por sua vez, Melo (2005, p. 29) cita van Velzen e define melhoria escolar como “um esforço sistemático e contínuo com o objectivo de mudar as condições de aprendizagem e outras condições internas, com a finalidade última de alcançar as metas educativas de forma mais eficaz”.

Já para Bolívar (2003, p. 51), melhoria é um conceito associado a uma avaliação e objeto de uma decisão, em que a melhoria da escola está no compromisso partilhado acerca do que vale a pena ensinar e do melhor modo dos alunos aprenderem, não podendo ser ordenada ou prescrita, pois os fatores associados à sua realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação dependem da criação de condições e contextos que a favoreçam. Este autor (Bolívar, 2003, p. 21) advoga, também, o desenvolvimento de uma teoria de mudança que promova a capacidade de aprender dentro da organização, pois é necessário que existam estratégias de ação.

2.3. O movimento da melhoria da eficácia escolar (ESI)

O movimento da melhoria da eficácia escolar (ESI- Effective School Improvement) que define as características de um programa de melhoria da eficácia de uma escola, segundo Melo (2005, p. 31), emerge em 1991, com a criação do International Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI), que resulta da fusão entre o movimento académico da eficácia escolar com o movimento pragmático da melhoria da escola.

Para Lima (2008, p. 349), este novo movimento combina ensinamentos retirados de ambos os paradigmas, e já há “um número substancial de projectos que está a adoptar metodologias mistas, seleccionadas em função da natureza de cada estudo”. Ao mesmo tempo, os programas de melhoria da escola dão uma atenção cada vez mais explícita às questões da aprendizagem e da sala de aula, e, assim, o interesse deixa de se centrar em “o que é” uma “boa escola” passando a incidir sobre o que faz com que uma instituição “se torne boa”. A análise incide, simultaneamente, sobre os processos escolares e os resultados obtidos pelas instituições educativas, havendo um crescente reconhecimento de que é necessário compreender o desenvolvimento da escola no médio e longo prazo. Relativamente a este domínio, West e Hopkins (1996) (*in* Bolívar 2003, pp. 40-41) falam em 4 domínios da eficácia e melhoria escolar:

- i) - experiências educativas dos alunos que inclui aspetos afetivos, sociais e cognitivos;
- ii) - “uma boa escola é aquela que oferece um amplo leque de oportunidades para a acreditação dos alunos, de acordo com a suas necessidades e interesses”, que tem em conta as exigências sociais, as possibilidades de emprego, tendo também em vista a utilidade dos estudos para os alunos, dimensão mais relacionada com a tradição das escolas eficazes;

iii) - desenvolvimento profissional e organizativo, dimensão associada à tradição “melhoria das escolas”. Uma escola funciona melhor quando há um desenvolvimento profissional e um crescimento da escola enquanto organização;

iv) - implicação da comunidade, em que cada vez existe uma maior importância dada aos diferentes atores sociais na escola que formam uma comunidade.

Na opinião de Bolívar (2003, p. 26), sob certas condições, “há escolas que marcam a diferença nos resultados conseguidos pelos alunos, comparadas com outras ineficazes”. O objetivo é conseguir os melhores resultados académicos por parte dos alunos. Por sua vez, na melhoria das escolas pretende-se “gerar as condições internas que promovam o próprio desenvolvimento da organização, acentuando a necessidade de um trabalho conjunto”. O autor assinala que numa segunda vaga (anos 90) a segunda geração das escolas eficazes integrou parte dos pressupostos da “melhoria das escolas” e esta operou uma reconceptualização na qual integrou dimensões do movimento das escolas eficazes. Para Bolívar (2003, p. 36), os dois movimentos tinham limitações; assim, nas escolas eficazes o problema principal era a falta de correspondência entre o constructo (eficácia) e a sua medida (lista de correlações). No movimento da melhoria das escolas, o problema centrava-se no facto de se estar a trabalhar só com algumas partes, o que provoca um fenómeno de ilusão de se estar a dirigir à organização global.

Paralelamente apareceu nos Estados Unidos o movimento da reestruturação escolar que coloca ênfase na gestão baseada na escola, redesenhando os papéis das estruturas organizativas. A eficácia da escola pressupõe que ela exista como realidade social e que seja uma entidade unitária suficientemente desenvolvida para condicionar os resultados dos alunos. Para a “melhoria das escolas”, pelo contrário, transformar as escolas em projetos conjuntos de ação é algo a construir através de um longo processo. A reestruturação escolar pretende constituir a escola em unidade, como consequência de um conjunto de medidas estruturais.

Ao longo deste capítulo, abordamos os movimentos de melhoria institucional, em especial os movimentos da eficácia escolar. O relevo que demos a este movimento deve-se ao facto de ser imprescindível compreender estes movimentos para melhor percebermos a importância que a avaliação das escolas tem, nomeadamente a AA para a melhoria que se pretende nas organizações escolares.

3. Da avaliação das organizações à avaliação das escolas

No sentido de clarificar o conceito de avaliação que nos mobiliza, consideramos pertinente proceder a uma explanação do mesmo, a partir do trabalho de alguns autores que se têm debruçado sobre esta temática.

Neste capítulo 3, depois de uma abordagem ao conceito de avaliação na globalidade, passaremos à explicitação da utilização deste conceito no campo educacional. No que à realidade nacional diz respeito, optamos por inserir a avaliação dos estabelecimentos de ensino básico e secundário portugueses, pontualmente, numa perspetiva transversal à argumentação que vamos fazendo.

Tendo em conta o foco principal deste estudo, terminamos este capítulo com um aprofundamento teórico sobre o processo de AA/AI das escolas particularizando o contexto nacional.

3.1. Avaliação das organizações

Socorremo-nos do trabalho de Zacharias (2004), no qual o autor refere que avaliar, segundo o dicionário de Aurélio, significa “determinar a valia ou o valor de ...; apreciar ou estimar o merecimento de...; fazer a apreciação de...; ajuizar, medir, determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de...”.

Numa primeira abordagem mais genérica e abrangente, constatamos que o conceito de avaliação possui diversos significados e significantes, vocábulos próprios, na literatura internacional sobre este domínio. Não podemos deixar de salientar que na língua inglesa temos os conceitos de accountability, assessment, appraisal, self-evaluation que se referem a diferentes aspetos da avaliação, e que, entre nós, encontram sinónimo numa mesma palavra, avaliação.

No âmbito deste trabalho, colocamo-nos próximo de Scheerens (2002, p. 41, *in* Melo 2009, p. 63) que entende a avaliação como um processo de “ajuizar o valor de objectos educacionais a partir de uma recolha sistemática de informação com vista a apoiar a tomada de decisão e à aprendizagem (...)”.

Neste processo, estão incluídas algumas perspetivas que, pela sua pertinência para a análise do estudo na componente empírica, explicitaremos de seguida: i- metodológica; ii- finalística; iii- objetista; iv- condutal.

i - **metodológica**, definida como a recolha sistemática de informação.

A avaliação, para Guerra (2003b, p. 107), é considerada como “um fenómeno que permite tornar claras todas as nossas concepções”, e em que a própria avaliação pressupõe um juízo sobre a realidade que projeta sobre o seu futuro não tendo, portanto, um simples olhar retrospectivo (Guerra, 2005, p. 141). De Ketele (1999, p. 85) acrescenta que avaliar significa “examinar o grau de adequação” entre “um conjunto de informações recolhidas suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis”, com um “conjunto de critérios adequados aos objetivos fixados à partida ou ajustados no decurso do processo”, tendo em vista a tomada de decisões. Esta definição atribuída ao conceito é também corroborada por Alaíz (2003, p. 9) que entende a avaliação como “um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos”. Ou seja, a avaliação “é um conceito polissémico que abrange uma multiplicidade de significados em função do autor, da época e das abordagens metodológicas ao acto avaliativo” (Melo, 2009, p. 58). Por sua vez, Roullier (2008, p. 75) refere que

“na acepção comum, avaliar é confrontar um conjunto de informações com indicadores. É examinar o grau de adequação entre estas informações e os critérios definidos, operacionais e analisáveis, de acordo com os objectivos visados, com vista a tomar as decisões que se impõem, para uma continuidade harmoniosa das aprendizagens (...) Avaliar é reconhecer, fazer existir alteridade, iniciar uma prática social, simultaneamente intelectual, educativa e profissional”.

Para House (2000, p. 20) “a avaliação pressupõe por natureza, adoptar um conjunto de normas, defini-las, especificar a classe de comparação e deduzir em que grau o objecto satisfaz as normas”, finalizando no estabelecimento de “um juízo sobre o valor do objecto avaliado” (Taylor, 1961), em que a avaliação, para House (2000, p. 106) deve “contar uma história (trama) que pode ser explícita, truncada ou implícita”, devendo “extrair conclusões”, ou seja em última análise “deve interpretar factos sucedidos no tempo”. House (2000, p. 114) acrescenta que “a avaliação é uma actividade política por natureza, que presta os seus serviços aos responsáveis das decisões”, traduzindo-se na redistribuição de recursos, ou seja “é algo mais que um enunciado de ideias, trata-se de um mecanismo social para a distribuição, que aspira a adquirir uma categoria institucional”. Por fim, Figari (2008, p. 64) é da opinião que a “avaliação não se reduz a um diagnóstico (interno ou externo), mas funciona, em certas condições, a partir do dispositivo e do método, como um elemento estratégico, podendo integrar-se na pilotagem da organização”.

No âmbito do estudo que aqui se apresenta em torno da temática da avaliação (das escolas), esclarecemos que, em termos gerais e segundo uma definição habitualmente

aceite, avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios (referencial) e implica julgar, apreciar, determinar o mérito. Situamo-nos naquele grupo que considera a avaliação como uma recolha de informação, que nos permite confrontar com o estado da organização, para que seja feita uma reflexão estruturada que a conduza para aquilo que é expectável para a organização.

ii - **finalística**, referida como o apoio à tomada de decisão e à aprendizagem;

Recorrendo ao trabalho de Azevedo verificamos que o autor considera que a

“avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, ‘a cereja em cima do bolo’, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem, devendo-se começar por esclarecer os fins da avaliação para responder às perguntas essenciais, precisamente as que implicam a utilidade da avaliação” Azevedo (2007, p. 67),

que vai de encontro a uma posição já anteriormente assumida pelo mesmo autor, (2003, p. 50), pois não basta querer avaliar tudo e todos e de qualquer maneira, é preciso saber o que se quer, para que se quer e como se vai avaliar. Melo (2005, p. 87) atribui à avaliação algumas características/factores fundamentais para o seu desenvolvimento, a saber: (i) a melhoria, (ii) a prestação de contas, (iii) a seriação ou classificação, (iv) a compreensão, investigação ou justificação e (v) o apoio à decisão. Stufflebeam (*in* Melo, 2009, p. 60) acrescenta a função de acreditação. Na mesma perspetiva, outro autor que se tem debruçado sobre as questões da avaliação, Guerra (2003b, p.36), considera que pretende-se melhorar a prática através da avaliação e não avaliar por avaliar. Ou seja, o “interesse da avaliação reside no facto de, através dela, se potenciar a melhoria” das organizações, sendo por isso, “muito importante reflectir sobre as estratégias da avaliação e estar disponível para as modificar sempre que isso se justifique”. Por sua vez, Alves (2009, p. 3967) refere que para se “promover e sustentar a qualidade, implica a construção de um dispositivo de avaliação, que seja um processo adequado à construção de uma escola de qualidade partilhada e desejada por toda a comunidade educativa”. O que para ser concretizado a escola deve aderir “a uma cultura de avaliação que permita:

- a) a prestação de contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à autonomia;
- b) o desenvolvimento de aprendizagens organizativas significativas;
- c) o desenvolvimento profissional dos professores” (*ibidem*).

Stufflebeam (2002, p. 139) recorre ao trabalho de Cronbach que afirma que “as avaliações estão concebidas para cumprir uma função política, (...) devem ter a mesma flexibilidade tanto em relação aos seus próprios resultados, como aos interesses da

comunidade política”, sendo importante a planificação pois proporciona benefícios sociais, promove a aprendizagem das instituições e indivíduos a partir da experiência e é centro das actividades científicas, baseadas nas observações reais e interpretações racionais”.

De especial relevância é a divisão em três modelos de avaliação proposta por Stufflebeam (2002, pp. 73-74): orientados para as decisões¹³, orientados para o consumidor¹⁴ e centrado no cliente¹⁵.

Assim, no âmbito deste estudo e, concretamente, na perspectiva finalística que desenvolvemos, situamo-nos no grupo dos que defendem a avaliação como a prática que permite conhecer melhor a organização, orientando-a para melhoria, melhoria das práticas, da organização e das aprendizagens. Concordamos também que é importante para a prestação de contas.

Às duas perspetivas referidas por Scheerens, acrescentaremos mais duas por nós identificadas, e que de seguida referiremos.

iii - **Perspetiva** a que chamaremos objetista na qual incluiremos aquilo que é objeto de avaliação.

Stufflebeam (*in* Melo, 2009, p. 58) defende que “a avaliação é um conceito ubíquo”, uma vez que são “susceptíveis de avaliação objectos, organizações, desempenhos de pessoas, programas escolares, processos de produção, enfim, quase tudo o que o homem faz ou o mundo contém”. Suchman (*in* Stufflebeam, 2002, p. 118) refere três tipos de estudos avaliativos:

- “a avaliação última que se refere à determinação do êxito global de um programa segundo os objectivos fixados; (...)
- a investigação pré-avaliativa que trata dos problemas intermédios (por exemplo, o desenvolvimento de explicações válidas e exactas sobre um problema, a definição de metas e aperfeiçoamento de técnicas) que deverão ser resolvidas antes de abordar a avaliação final; (...)
- avaliação a curto prazo que procura a informação específica sobre os procedimentos concretos com utilidade imediata.” (*ibidem*).

No âmbito desta perspetiva objetivista é nossa convicção que devemos avaliar o currículo, as práticas, as aprendizagens, as pessoas e a organização.

¹³ orientados para as decisões que proporciona os conhecimentos suficientes e uma base valorativa para a tomada de decisões, tendo como métodos as inspeções, a valorização das necessidades, grupos de recomendações, observações e planificação experimental e revela como limitação a colaboração imprescindível entre o avaliador e o agente que toma as decisões podendo levar a uma distorção dos resultados. São pioneiros Stufflebeam e Cronbach, e continuados por Alkin, Reinhard, Taylor, Guba e Webster.

¹⁴ orientados para o consumidor que tem como propósito julgar os méritos relativos de bens e serviços e utiliza as listas de controlo, a valorização das necessidades da avaliação sem metas, a planificação experimental e a análise de custos, sendo um método que goza de grande popularidade entre os consumidores e foi desenvolvido por Scriven e posteriormente por Glass.

¹⁵ centrados no cliente de que é pioneiro Stake (1967), tendo o seu método sido desenvolvido por Macdonald (1975) em Inglaterra e por Ripley (1973) e Guba (1978) nos Estados Unidos e tem o propósito de facilitar a compreensão de como funcionam as actividades dos serviços, o grau em que os serviços são respeitados pelos experts e valorizados pelos clientes. Utiliza os estudos de casos e entrevistas e tem como limitação a ausência de credibilidade externa e a possibilidade de serem manipulados pelos elementos locais que com efeito exercem controlo sobre a avaliação.

iv - **Perspetiva condutal** - como se processa a avaliação.

É nossa intenção posicionar-nos numa perspectiva teórica que assuma a avaliação não apenas das organizações, mas também das pessoas, que merecem ser respeitadas e tratadas de forma justa, sem, contudo, abdicarmos de alguns valores, aproximando-nos assim de Guerra (2003b, p. 13) quando afirma que a avaliação é um fenómeno ético, social e moral pelas razões que a seguir se explicitam:

- ético, porque potencia as funções que enriquecem o profissional e a instituição, como sejam, dialogar, compreender, aprender, melhorar, estimular e orientar;
- social, na medida em que aqueles que vão exercer a profissão dominam os conhecimentos, têm habilidades e dispõem das atitudes que permitem assegurar que o exercício da prática será bem realizado no contexto da instituição;
- moral, porque tem repercussões importantes para as pessoas, para as instituições e para a sociedade.

Nesta perspetiva, em trabalho mais recente, Guerra (2005, pp. 178-180) afirma que a avaliação deve ter o sentido da: transparência de propósitos, da credibilidade de processos, da confidencialidade da informação e da racionalidade das decisões¹⁶.

Para aprofundar ainda mais este conceito retomamos o trabalho de Stufflebeam (2002, pp. 26-27) que recorre às normas do Joint Committee¹⁷, que aconselham os avaliadores e os clientes a cooperarem entre si, devendo a avaliação cumprir quatro condições principais:

- utilidade, dirigindo-se àqueles que a propõem, ajudando-os a identificar e examinar o que está bem ou mal neste processo, proporcionando-lhes informações claras;
- exequibilidade, empregando procedimentos avaliativos que podem ser usados sem problemas, e dirigida de forma eficiente;
- ética (legitimidade), baseando-se em compromissos explícitos que assegurem a necessária cooperação, a proteção dos direitos das partes implicadas, a honradez dos resultados e que proporcionem um relatório equitativo que revele todas as virtudes e defeitos;

¹⁶ a- transparência de propósitos, em que a “equipa de avaliação deve atuar de forma clara, sem falsificar intenções, sem ocultar propósitos, sem o jogo sujo das aparências enganosas que levam à confusão e ao desconcerto”;
b- credibilidade de processos em que a aplicação das técnicas, deve ser rigorosa para que a qualidade dos dados não perca força e sentido e não se converta a avaliação num flatus vocis”;

c- “confidencialidade da informação” mantendo o anonimato dos indivíduos a salvo no relatório;

d- “racionalidade das decisões, para que o relatório uma vez elaborado esteja de acordo com a tomada de decisões, de modo que a avaliação não seja uma desculpa ou um simples apoio para a atuação impune do patrocinador, que deste modo poderia levar a cabo vinganças, castigos, ideias próprias, desclassificações”. (Ibidem)

¹⁷ O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation é um grupo de associações profissionais preocupadas com a qualidade na avaliação, e está sediado no Centro de Avaliação da Western Michigan University. Podemos encontrar uma lista das entidades que participam no Joint Committee em: <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>.

- exatidão, descrevendo com clareza o objeto na sua evolução e no seu contexto, revelando virtudes e defeitos do plano de avaliação, dos procedimentos e das conclusões, que deverão ser válidas e fidedignas.

Por sua vez, House (2000, p. 175) preconiza que a avaliação dita naturalista deve ser concebida tendo em atenção que, a avaliação deve obedecer a 4 valores como fundamento moral e que são: a igualdade moral, a autonomia moral, a imparcialidade e a reciprocidade¹⁸.

Finalizaremos este capítulo, referindo alguns autores que tiveram contributos importantes no desenvolvimento da avaliação, dos quais destacamos Suchman (*in* Stufflebeam, 2002, pp. 111-113) que acreditava que a avaliação como investigação deveria basear-se na “lógica do método científico” e distinguia entre avaliação (“processo de emitir juízos de valor”) e investigação avaliativa (“procedimentos de recolha e análise de dados que aumentam a possibilidade de demonstrar o valor de alguma actividade social”), em que o “investigador ao adoptar o método científico consegue resultados mais objectivos e de uma exactidão e validez mais discerníveis”.

Na sequência da abordagem que temos vindo a fazer, Stufflebeam (2002, pp. 67-72) define “avaliação como um estudo sistemático planificado, dirigido e realizado com o fim de ajudar um grupo de clientes a julgar e/ou aperfeiçoar o valor e/ou o mérito de algum objecto”, considerando três métodos de avaliação:

- a pseudoavaliação que leva a conclusões erradas mediante uma avaliação;
- a quaseavaliação que inclui estudos que se preocupam em dar respostas a questões de interesse, em vez de determinar o valor de algo, estamos no domínio dos procedimentos avaliativos de Tyler, Metfessel e Michael, Hammond e Schuman;
- a verdadeira avaliação que compreende esforços globais para examinar o valor e o mérito de um objeto, destacando-se Stufflebeam, Cronbach, Stake, Owens, Scriven e Weiss.

House (2000, p. 30) refere que Stufflebeam define três níveis de decisão (homeostesia, incrementalismo e neomovilismo), quatro tipos (planificação, estruturação, implementação e reciclagem), três fases no processo de avaliação (delimitação, obtenção e comunicação) e os quatro tipos de avaliação consignadas no modelo CIPP (Contexto, Input, Processo e

¹⁸ “A igualdade moral indica que qualquer pessoa tem o mesmo direito para procurar a satisfação dos seus próprios interesses”;

“A autonomia moral supõe que nada deve impor a sua vontade aos outros mediante a força, a coerção ou outros meios ilegítimos”;

“A imparcialidade. Os conflitos entre pretensões e interesses devem ter uma ponte com imparcialidade”;

“A reciprocidade que depende do sentido de comunidade”.

Produto). Para Melo (2009, p. 109), o “modelo CIPP pretende ser um modelo eclético que pode ser utilizado com fins formativos” (para melhoria) ou sumativos (para prestação de contas). É este modelo que será por nós utilizado como referente teórico. Contudo, não nos inibiremos de recorrer a outros autores ou modelos, sempre que acharmos adequado, para que o nosso estudo seja mais enriquecido.

Stufflebeam (2002, p. 190) salienta que “o modelo CIPP está concebido para promover o desenvolvimento e ajudar os diretores e pessoal responsável de uma instituição a obter e utilizar uma informação contínua e sistemática com fim de satisfazer as necessidades mais importantes”. De seguida, explicitamos cada um destes conceitos do modelo CIPP, tendo em vista a sua posterior utilização na análise dos dados recolhidos na componente empírica deste estudo (Stufflebeam, 2002, p. 194):

- **contexto (C)** que tem por objetivos: - “definir o contexto institucional”; - “identificar a população objecto de estudo” e as “oportunidades de satisfazer as necessidades” valorizando-as; - “diagnosticar os problemas”; - “ajuizar se os objectivos propostos são suficientemente coerentes com as necessidades valorizadas”. Azevedo (2007, pp. 73-74) acrescenta que a avaliação

“atende aos contextos económicos, sociais e culturais da escola, tanto no diagnóstico como nas recomendações e evita o risco da homogeneização, pois a avaliação não pode ser um instrumento de uniformização e de pressão para que todas as escolas mudem de forma a aproximarem-se de um padrão imposto com mais ou menos subtilidade”.

As escolas devem ser periodicamente submetidas a uma avaliação de contexto, motivada a partir do interior da escola, como uma valorização regular do estado da instituição, ou como resposta a alguns setores insatisfeitos com o funcionamento da mesma, como ajuda para a designação de metas. Os resultados desta avaliação podem conduzir a uma decisão sobre a introdução de mudanças no sistema;

- **entrada (I- Input)** que segundo Stufflebeam (2002, p. 194): tem por objetivos:

- “identificar e valorizar a capacidade do sistema, as estratégias de programas alternativos, a planificação de procedimentos para levar a cabo as estratégias, os pressupostos e os programas. (...) - inventariar e analisar os recursos humanos e materiais disponíveis, as estratégias de solução e de procedimentos referentes à sua aplicabilidade, viabilidade e economia”.

Estas avaliações identificam e valorizam os méritos relativos aos planos alternativos para levar a cabo qualquer tipo de mudança projetada, sendo utilizada como ajuda para dar forma às propostas. Díaz (2003, p. 40) refere que as “variáveis de entrada descrevem os recursos de natureza física, financeira e humana que as escolas empregam para desenvolver a sua actividade”;

- **processo (P)** que na perspectiva de Stufflebeam (2002, p. 194): tem por objetivo “identificar ou prognosticar, durante o processo, os defeitos da planificação de procedimento ou da sua realização, proporcionar informação, para as decisões pré-programadas, descrever e julgar as actividades e aspectos dos procedimentos como guia da sua realização”. Na visão de Díaz (2003, p. 40), as “variáveis de processo servem para analisar a actividade interna de uma escola e compreendê-la como uma realidade dinâmica na qual interagem diversos factores, se desenvolvem uma série de programas e, também, se realizam procedimentos de auto-avaliação”;

- **produto (P)** que é referenciada por Stufflebeam (2002, p. 194): como tendo por objetivo “recolher descrições e juízos sobre os resultados” relacionando-os com “os objectivos e com a informação proporcionada pelo contexto e pela entrada de dados” em que os métodos usados “permitem definir operacionalmente e valorizar os critérios dos resultados, mediante a recolha de juízos dos clientes e a realização de análises qualitativas e quantitativas”. A principal utilização da avaliação de produto é ajudar a levar a cabo o programa, bem como ajudar a interpretar os resultados da avaliação. Díaz (2003, p. 40) considera que as

“variáveis de produto (*output*) medem os resultados do processo escolar e permitem avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições educativas, tendo uma grande importância, porque sintetizam os efeitos do resto das variáveis (contexto, entrada e processo), servindo de referência para avaliar os resultados obtidos pelas escolas”.

Outros autores cujos contributos nos parecem ter sido particularmente determinantes no quadro da problemática da avaliação são:

- Tyler que desenvolve um modelo de avaliação centrado em objetivos, em que a avaliação consiste fundamentalmente na “confrontação entre os desempenhos observados e os objectivos fixados à partida”. De Ketele (1999, p. 45)

- Scriven que para De Ketele (1999, p. 46) “estabelece uma distinção entre avaliação aditiva e formativa” e desenvolve um modelo de avaliação centrado no consumidor.

- Stake, segundo De Ketele (1999, p. 46), “desenvolve um modelo de avaliação dos curricula que tem em conta os contributos considerados positivos dos três modelos precedentes, completando-os ou tentando ultrapassar os seus limites”, propondo “um «formato para a colecta de dados», no qual se colige, para fins de análise, todas as informações objetivas e subjetivas relativas aos diferentes clientes implicados”.

- Cardinet (1986) que, para De Ketele (1999, p. 46), “alarga a problemática da avaliação, precisando as suas diferentes funções, construindo para cada uma delas um sistema adequado de recolha de informação e propondo instrumentos de regulação adaptados”.

- Cronbach (*in* Stufflebeam, 2002, p. 151) refere que há duas fases de planificação, a fase divergente que designa o que possivelmente pode ter valor para uma investigação, fazendo uma lista de possíveis questões e a fase convergente que se dedica a decidir o que resulta mais aceitável nos questionamentos efetuados.

Simons (1999, pp. 38-39) acrescenta os enfoques alternativos de avaliação, tais como: a avaliação holística (MacDonald, 1971), a avaliação iluminadora (Parlet e Hamilton, 1972), a avaliação democrática (MacDonald, 1974), a avaliação responsiva (Stake, 1975), a avaliação como crítica literária (Kelly, 1975), a avaliação transacional (Ripley, 1973), o conhecimento experto da educação (Eisner, 1975) e a avaliação quase jurídica (Wolf, 1974).

3.2. Avaliação das escolas

Abordada a avaliação nas organizações, debruçamo-nos, de seguida, no significado que lhe é atribuído quando utilizado no contexto das escolas.

Neste domínio específico, Simons (1999, p. 200) é da opinião que a avaliação das escolas “deve aspirar a reflectir os processos de ensino, aprendizagem e organização”, permitindo segundo Guerra (2005, p. 45) “conhecer a escola em profundidade, interpretá-la, saber onde estão as raízes dos comportamentos, as causas das actuações, os efeitos do desenvolvimento curricular”. Ou seja, para este autor (*ibidem*, 2005, p. 47)

“é importante ter em conta como se fazem as coisas, como se desenrola a actividade, como se relacionam as pessoas, como se organiza o complexo mundo dos professores, como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, como se tomam as pequenas e grandes decisões”.

Esta ideia é também partilhada por Lima (2008, p. 58), quando afirma que o objetivo da avaliação é “conhecer melhor o funcionamento interno das instituições educativas e o modo como influencia o desenvolvimento e o percurso dos seus alunos”. Para sustentar esta ideia, este autor recorre a Stoll e Fink (*in* Lima, 2008, p. 36) quando afirmam que

“a utilização real de quaisquer dados de avaliação não deveria servir para fazer comparações invejosas entre as escolas; ela deveria permitir que cada escola avaliasse o ponto em que se encontra, determinasse as áreas em que necessita melhorar e, depois de ter agido sobre essas áreas, avaliar-se se conseguiu ou não fazer os progressos almejados”.

Ao tecermos estas ideias relativas à avaliação das escolas, foi emergindo alguma inquietude que nos conduziu ao papel que os diferentes profissionais das mesmas têm no cumprimento das metas em torno das quais a avaliação se desenvolve, bem como na função desempenhada por cada um. Podemos questionar-nos se a função do avaliador será uma mera recolha de dados acompanhada de uma emissão de juízo. Porém, sobre esta questão, Cronbach (*in* Stufflebeam, 2002, pp. 140, 73) considera que não, uma vez que o avaliador funciona como educador, pois o que aprende deve formar parte do pensamento dos “membros politicamente mais relevantes da comunidade”, promovendo a formação das instituições, em que a aprendizagem começa quando o avaliador soluciona questões em que participam as diferentes comunicações e a sua responsabilidade é ajudar os outros. Ao mesmo tempo este autor (*ibidem*, 2002, p. 141) refere que a informação deve ser clara e compreensível para quem a vai utilizar, oportuna, fiável (diferentes observadores que utilizam os mesmos procedimentos, devem vê-la de modo similar), válida e ampla.

Já Guerra (2002, p. 12) considera que

“os profissionais do ensino encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento. (...) leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas, e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que se têm sobre elas”.

O mesmo autor (2002, pp. 13-14) vai mais longe, dado que, em sua opinião e com a qual nos identificamos, a avaliação que:

- a- é “contextualizada. Isto é, que tenha em conta o quadro de referência (tanto diacrónico como síncrono) em que é realizada a experiência, a dimensão da organização, a peculiar configuração psicossocial que a define, a idiossincrasia da sua cultura, o meio envolvente, a origem dos seus protagonistas, o momento em que se faz a análise”;
- b- “tem em conta os processos e não apenas os resultados. (...) que se realiza durante um período relativamente alargado, (...), que recorre a instrumentos capazes de levar à compreensão da dinâmica processual, (...) para emitir um juízo de valor sobre a actividade desenvolvida”;
- c- “dá voz aos participantes em condições de liberdade. (...) que cria condições favoráveis a que cada um possa emitir a sua opinião, de forma a que ninguém se sinta ameaçado por falar, ou por ter emitido determinado juízo de opinião”;
- d- “se preocupa com os valores educativos” (...) “a racionalidade das práticas, a justiça nas relações, a igualdade de direitos, a atenção à diversidade, os princípios inspiradores da aprendizagem, o currículo oculto da escola, a utilização do poder”;
- e- “utiliza diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade. (...)”;
- f- “não se deixa arrastar pela mística dos números. (...) não lida com valores numéricos, percentagens ou estatísticas, a não ser de uma forma secundária quando permitem uma melhor compreensão”;
- g- “utiliza uma linguagem simples. (...) recorre à linguagem utilizada pelos protagonistas quando emitem os seus juízos sobre o valor educativo dos programas desenvolvidos na escola”;
- h- “parte da iniciativa da escola. (...) fruto da iniciativa interna da comunidade educativa, e que tem por finalidade última a compreensão e a melhoria das práticas educativas”;
- i- “pretende modificar a prática. (...) tem como finalidade essencial a melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão e tomada racional de decisões”.

Do que temos dito até ao momento, podemos considerar que avaliar não é uma tarefa fácil, é espinhosa, traz muitas dificuldades e pode criar muitos contratempos. Esta constatação sustenta-se na opinião de Rocha (1999, pp. 35, 15) que considera a avaliação das escolas uma tarefa complexa, difícil, tendencialmente conflituosa e necessária, em que “o Projecto Educativo da escola constitui, então, um instrumento nuclear no desenvolvimento dos processos de avaliação das escolas (...), quer na vertente da auto-avaliação, quer na vertente de outros tipos de avaliação externos”.

Em Portugal, a temática da avaliação das escolas, ao nível macro das orientações normativo-legais publicadas pelo poder central e ao nível micro do quotidiano escolar, está profundamente articulada com outras dimensões educativas como, por exemplo: a autonomia das escolas, a avaliação de desempenho docente e os concursos de professores. Esta constatação resultante da publicação legislativa e, simultaneamente, da nossa prática profissional, enquanto professores, conduziu-nos a mais questionamentos a que procuraremos dar resposta na parte III:

- Os regimes de autonomia, administração e gestão das escolas, publicados a partir da transição do século XX para o século XXI, terão produzido mudanças nas práticas dos órgãos de gestão das escolas e, conseqüentemente, melhorias efetivas para as escolas?
- Farão já parte da cultura escolar as dinâmicas de “responsabilidade” e de “prestação de contas” impostas pelos referidos normativos legais?

Estas ideias vêm de encontro a Clímaco (2006, p. 194) quando enfatiza ao caminharmos para níveis de autonomia mais elevados das escolas, “a par do desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade e de prestação de contas”, assistimos à “institucionalização de diferentes modelos de avaliação externa e de auto-avaliação das escolas como sistemas de garantia de qualidade na prestação do serviço educativo”.

Esta realidade nacional, na opinião deste autor (*ibidem*) leva-nos a “prestar contas do estado da educação escolar, combinando informação sobre os resultados das aprendizagens, os pontos fortes e fracos da gestão dos recursos e o funcionamento das escolas”.

Portanto, Clímaco (2002, p. 65) considera ser

“essencial não mitificar a escola enquanto objecto complexo e imprevisível, não avaliável, tal como é essencial não mitificar a avaliação como estratégia decisiva quer no conhecimento quer no desenvolvimento das escolas, ou subestimar qualquer avaliação, porque não há confiança nas conclusões a que chegamos, por insuficiência instrumental ou por falta de suporte empírico”.

No campo das decisões macro das políticas educativas, ou seja, no campo dos movimentos de melhoria institucional, recorremos ao trabalho de Díaz (2003, p. 23) que considera “qualquer processo de avaliação rigoroso tem como referência o quadro conceptual e metodológico da corrente das escolas eficazes e/ou da melhoria escolar e também deve ter “em conta as peculiaridades que têm as instituições educativas como organizações que levam a cabo um processo”. Assim os resultados de uma escola são constituídos fundamentalmente por conceitos tais como capacidades cognitivas e boas atitudes sociais, que são claros exemplos do *carácter intangível* do *output* educativo e que, além disso, manifestam a sua *natureza múltipla*”.

A temática da avaliação está também articulada com as questões da inovação e qualidade. Sobre este assunto, recorremos ao trabalho de Almeida (2007, p. 238), para quem “a *avaliação das escolas* não é sinónimo de inovação e qualidade, mas pode explicitar os caminhos da mudança, apesar de não conter as respostas ou a terapêutica para os eventuais disfuncionamentos identificados”. Aliás, este autor considera que “avaliar por avaliar, ou ainda, avaliar para avaliar, corre sérios riscos de deixar tudo na mesma, não justificando os custos envolvidos”. Na sua argumentação realça que

“a avaliação das escolas pode apoiar, não de forma directa e linear, a melhoria dos projectos educativos das escolas, a renovação das práticas educativas dos seus professores, a eficiência e eficácia na gestão dos dinheiros e recursos públicos colocados à disposição da escola, que como qualquer outra instituição, deve ser alvo de um processo interno e externo de avaliação, no quadro de uma perspectiva ecológica do seu funcionamento e desenvolvimento organizacional”.

Mas, no amplo campo da avaliação, a que domínio avaliativo nos estamos a referir? À avaliação realizada por agentes internos à organização, que têm um olhar próprio com todos os condicionalismos consubstanciados na sua preocupação de não ferir suscetibilidades, de não ver aspetos negativos, mesmo quando possam existir em grande escala? Ou na avaliação efetuada por agentes externos, como por exemplo inspetores ao serviço dos organismos centrais do estado e que numa perspetiva redutora estão apenas interessados na prestação de contas?

Ao extremarmos, no parágrafo anterior, as opiniões, pretendemos evidenciar duas perspetivas distintas de encarar a avaliação das escolas, em Portugal. Isto é, no contexto nacional, a legislação em vigor¹⁹ aponta para a existência de uma avaliação interna (que é objeto do nosso estudo) e, também, para uma avaliação externa²⁰.

¹⁹ Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro.

²⁰ Tanto a avaliação externa, como a avaliação interna serão definidas nos capítulos 3.2.1. e 3.2.2.

Esta realidade nacional levou J. M. Azevedo (2007, p. 77) a acentuar que é “no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram”. Para este autor (*ibidem*) a organização escolar “ganha em conjugar os olhares internos e os externos”. Isto é, a AA

“fomenta a utilidade da avaliação - é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativos”.

Ao abordar as questões relativas à avaliação externa Barzanò recorre ao trabalho de Leithwood (*in* Barzanò, 2009, p. 69), fundamentando a sua perspectiva com a ideia de que para além de alimentar o processo de prestação de contas, de se combinar com a avaliação interna, a AA produz efetivos processos de melhoria da qualidade, pelas seguintes razões:

- “1) a avaliação externa (que é uma avaliação profissional) elevará a precisão e a objectividade;
- 2) a avaliação interna aumentará a relevância, assegurando que a natureza única da escola se encontra reflectida na avaliação;
- 3) o diálogo entre ambas aumentará o envolvimento dos parceiros e criará uma cultura de avaliação na escola, tornando-a mais receptiva à avaliação e à sua utilização”.

Este trecho que acabamos de apresentar aponta para a valorização da avaliação como instrumento credível a ser utilizado na prestação de contas a que estão sujeitos os atores educativos. Com efeito, os professores responsáveis pelos órgãos de direção, administração e gestão e, também, os outros professores da comunidade educativa utilizam a “avaliação” na sua prática profissional. A estes docentes é exigida permanentemente a responsabilização pelas suas ações a que está associada uma efetiva prestação de contas, pelo que têm necessidade de: - “identificar pontos fracos, prestando informações que permitissem enfrentar os problemas”; - “manter e melhorar a qualidade da organização, através da monitorização de políticas, desempenhos e procedimentos” (Barzanò, 2009, p.56).

Esta investigadora/inspetora italiana, em estudo realizado em diversos países europeus, (Barzanò, 2009, p. 69) refere

“que o diálogo entre as políticas de prestação de contas e a cultura de avaliação e de auto-avaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante. (...) foi dominado pela luta entre os defensores da avaliação interna e os defensores da prestação externa de contas”. Earley (1998)

Recorre ainda ao trabalho de Earley (*in* Barzanò, 2009, p. 70) quando este afirma que o

“debate sobre a melhoria das escolas pode ser visto como polarizado entre aqueles que advogam os factores internos e os que defendem os factores externos, como mecanismos mais relevantes para a mudança. Os primeiros enfatizam a importância da avaliação interna, da auto-avaliação, dos processos de autodesenvolvimento (...) Os últimos apontam para a importância dos factores externos como a inspecção e a auditoria das escolas”.

Referindo-se à necessidade da avaliação das escolas, Guerra (2003b, pp. 35-36) considera-a como a “chama que ilumina a acção e brota do próprio dia-a-dia” que surge “da mente dos protagonistas, preocupados por conhecer a repercussão da sua tarefa” e podendo também “surgir de agentes externos que tenham responsabilidade sobre a escola”. Defende que se partir dos protagonistas, “num processo de auto-avaliação institucional, corre-se o risco de se (...) defenderem os seus interesses e salvaguardarem os seus papéis”, como tal “é conveniente a presença de avaliadores externos que, assumindo uma maior independência e dispondo de mais tempo para proceder a observações, entrevistas, relatórios e negociações podem ajudar os protagonistas a romper com o habitual isolamento institucional”.

Por sua vez, Nevo (*in* Marchesi, 2002, p. 35) sublinhou a necessidade de complementar ambos os tipos de avaliação. A avaliação interna que pode ser pouco objetiva e a externa que pode criar graves problemas ao ensino, devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e a melhoria das escolas. Por sua vez, J. M. Azevedo (2007, p. 43) refere que a avaliação interna “visa as estratégias e os meios de melhoria da situação existente”, ou seja a mudança, enquanto a avaliação externa é destinada a controlar “a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática”, ou seja, o acento é colocado na formulação de um juízo.

Por fim Marchesi (2002, pp. 34, 37) considera que a avaliação pode ter duas finalidades que são:

- i - a do controlo administrativo e a prestação de contas, cujo objetivo é termos conhecimento do funcionamento da escola, no sentido de saber se os objetivos educativos estabelecidos estão ou não a ser cumpridos, o que conduz a uma avaliação externa;
- ii - avaliação realizada pelos próprios professores ou pela comunidade educativa, dado que têm o melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características cujo objetivo é a melhoria da escola, o que é típico da avaliação interna. Daí que deva ter-se sempre presente o objetivo principal da avaliação das escolas: obter informação relevante e justa, de modo a compreender o funcionamento das escolas e orientar os seus processos de mudança.

No intuito de explicitar mais pormenorizadamente a avaliação das escolas, atendendo ao foco em estudo nesta investigação, de seguida aprofundamos e posicionamo-nos teórica e

metodologicamente relativamente à avaliação externa e à avaliação interna que têm lugar no contexto nacional.

3.2.1. Avaliação externa da organização escola

Pela exposição que temos vindo a realizar emerge, como fulcral no domínio da avaliação, a sua dimensão interna e a sua dimensão externa. Neste capítulo privilegiaremos a dimensão externa, aprofundando a dimensão interna no capítulo seguinte.

Sobre a avaliação externa, Marchesi (2002, p. 35) afirma que é realizada por pessoas e equipas que não pertencem à escola, podendo ser feita “a pedido da própria comunidade educativa” ou por “ordem da administração educativa responsável”, realçando que poderão surgir dificuldades como “o desconhecimento da escola e o receio que suscita nos professores quando não se vê com clareza quais são as consequências da avaliação, ou quando não se está de acordo com elas”. Sugere ainda, como vantagens, “a maior objectividade e a possibilidade de os dados poderem ser interpretados à luz dos obtidos em escolas com características semelhantes”.

Acrescentamos a perspectiva de Clímaco (2002, p. 65) ao referir que se a avaliação “for formativa, orienta a acção e responsabiliza os atores, apoia a decisão e fundamenta a prestação de contas. Se for não formativa, orienta-se para a fiscalização e para o desenvolvimento de um aparelho prescritivo”.

A avaliação externa segundo Guerra (2002, p. 16), “vem de fora, por via hierárquica”, aproximando-se “do modelo de accountability ou prestação de contas” o que origina um “fraco poder transformador” uma vez que “cria resistências, (...) não implica os protagonistas, (...) cria o hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores”.

Para o mesmo autor, a avaliação externa tem poucas possibilidades de prosperar como uma atividade enriquecedora, como uma ocasião de mudança, como um exercício de participação, como um processo de aprendizagem, pois mais facilmente será considerada como um ameaça, do que como uma ajuda profissional.

A avaliação das escolas é realizada por entidades externas às escolas, imposta pelos serviços centrais. Esta regulação efetuada pelo poder central ao modo de funcionamento das escolas é justificada pelo SICI (2007, p. 7) através da seguinte afirmação: “controlar e orientar as escolas”, representando “um modo de garantir uma oferta educativa de qualidade e de assegurar que as escolas usam os recursos eficazmente e que os seus

resultados justificam o dinheiro investido”. Ainda pelo mesmo documento verificamos que a avaliação externa, enquanto meio de controlo e de regulação estatal, “deve garantir que as diferenças no desempenho entre escolas não sejam demasiado discrepantes e que os resultados previstos sejam alcançados”.

No caso específico de Portugal, a iniciativa externa, que no panorama legislativo português se reveste de um carácter de imposição é conduzida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Este organismo governamental tem um longo percurso histórico entre nós, assunto que não aprofundamos neste trabalho. Contudo, importa referir, de acordo com Afonso (2005b, p.13), que tradicionalmente se dedicava a tarefas de “verificação da conformidade normativa e para a execução de actividade disciplinar” nas escolas, mas que tem vindo a reorientar a sua ação, desde a segunda metade dos anos 90, para uma função “de auditoria e de avaliação externa” das instituições, procurando recolher e produzir informação relevante que permita monitorizar e pilotar a qualidade dos desempenhos dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Clímaco (2002, pp 66-67), a avaliação externa das escolas públicas portuguesas

“aproxima-se de um modelo holístico de avaliação, terá de recorrer a novas metodologias inspectivas baseadas em conhecimento e orientadas para a melhoria e aperfeiçoamento das escolas, consideradas como contextos privilegiados para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. (...) as metodologias fazem parte o recurso a novos processos de trabalho, organizando-se em equipas de inspetores a quem se procurou reforçar a capacidade técnica profissional”.

Neste modo de trabalhar e encarar a avaliação externa das escolas foram igualmente envolvidas as escolas

“informando-as antecipadamente do processo e dos seus contornos, disponibilizando a informação sobre metodologias de intervenção e instrumentos de apoio à observação, e solicitando às escolas que se organizassem e preparassem para a avaliação externa, nomeadamente constituindo uma equipa interna, que preparava e trabalhava a informação necessária e que servia de elemento de articulação entre as diferentes estruturas, numa perspectiva de organização da auto-avaliação” (*ibidem*).

Segundo a mesma autora

“o envolvimento daqueles que têm parte na responsabilidade pela qualidade das escolas é uma estratégia de credibilização das avaliações integradas e de “desmontagem” da desconfiança tradicional entre avaliadores e avaliados. Mas acima de tudo, é uma estratégia de motivação para a mudança, através do *feedback* constante sobre o que foi considerado importante, quer isso signifique o que está correto, muito bom, menos bom ou mesmo mal e é fundamental para alimentar positivamente a política e a micropolítica local e a auto-estima das pessoas. Foi nesta linha de pensamento que se fixaram como objectivos para a avaliação integrada: - valorizar as aprendizagens e a qualidade das vivências escolares; - identificar pontos fortes e pontos fracos no desempenho escolar; - induzir processos de auto-avaliação; - contribuir para a regulação do sistema educativo”.

O Programa Plurianual de “Avaliação Integrada das Escolas” PAIE (1999-2002) é o exemplo mais paradigmático da reorientação da atividade da inspeção geral de educação

para a avaliação externa do desempenho organizacional. Segundo Azevedo (2007, p. 58), este organismo tem beneficiado diretamente da experiência recolhida do Observatório da Qualidade da Escola e do Projeto Qualidade XXI, bem como de programas desenvolvidos anteriormente pela própria IGE, atual IGEC. Significando para Lima (2008, p. 287) que o PAIE é “um sinal da mudança de funções e de atitude da administração central relativamente à avaliação das escolas”. Passando-se “de uma função fiscalizadora a uma função de ‘acompanhamento e avaliação’”.

Nunes (2007, p. 138) conclui que os aspetos mais relevantes da Avaliação Integrada das Escolas foram:

“- a importância da Avaliação Interna para a escola, como factor decisivo para o sucesso de processos de melhoria; - avaliadores tiveram a preocupação de perceber o projecto educativo de cada escola e descobrir as suas particularidades; - alguma falta de uniformidade e rigor processuais, quer nas intervenções, quer na elaboração dos relatórios finais; - pouco espaço no processo de avaliação para as especificidades das escolas, nomeadamente ao nível dos seus modelos de gestão e das suas opções educativas; - necessidade de uniformização, a nível nacional, dos resultados das aprendizagens, nomeadamente no cálculo do valor acrescentado. Todas as escolas, públicas e privadas, fazem parte do mesmo sistema de ensino”;

Em suma, Lima (2008, p. 287) acrescenta que o

“programa preconiza que o enfoque da avaliação externa passe a integrar o plano de auto-regulação de cada escola. Tem por objectivos declarados “melhorar a qualidade do ensino, induzindo a práticas de auto-avaliação e centrando a análise do desempenho das escolas nos resultados dos alunos e nas condições de organização e funcionamento criadas para os melhorar”.

Mais tarde surge o programa “Efetividade da autoavaliação das Escolas” (2005 -), atualmente a decorrer e que segundo J. M. Azevedo (2007, pp. 62-63) assenta “numa adaptação dos instrumentos usados no ESSE²¹, projecto europeu das inspecções de educação”, e que “é uma actividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação”, para identificar que práticas de AA, as escolas dos diversos níveis de ensino do pré-escolar ao secundário, têm vindo efetivamente a desenvolver, ou seja, pretende responder à pergunta: “qual é a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (IGE, 2005, p.4). Os seus objetivos são (IGE, 2005, p. 4):

- “contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação nas escolas;
- desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação (...);
- identificar aspectos-chave a partir da aferição da auto-avaliação, recolhendo experiências de avaliação interna (...) enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;

²¹ ESSE- Effective School Self-Evaluation

- promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de autoquestionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados”.

Já no decorrer da escrita da nossa tese, foi desenvolvido um novo modelo de avaliação externa para o biénio 2012/2013, na sequência do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março²². Este modelo tem por objetivos

“promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (IGEC, 2012a)²³.

O quadro de referência deste modelo estrutura-se em três domínios – Resultados²⁴, Prestação do serviço educativo, Liderança e gestão – abrangendo um total de nove campos de análise. Este modelo preconiza que “no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC, a escola deverá elaborar um plano de melhoria, ouvidos os diferentes órgãos de direção, administração e gestão”, que “deve ser publicado na página da escola ou do agrupamento de escolas e dado conhecimento, desta publicação, à Direção-Geral competente e à Inspeção-Geral da Educação e Ciência” (IGEC, 2012b).

3.2.2. Avaliação interna da organização escola

Depois de, no capítulo anterior, termos abordado a avaliação externa, neste ponto do trabalho dedicamo-nos mais detalhadamente à avaliação interna, que é o objeto último do nosso estudo. No entanto, ao longo do texto, optámos pela designação de autoavaliação para nos referirmos a esta modalidade de avaliação realizada pelos diferentes protagonistas da escola no seu interior. Por se tratar de um processo de reflexão sobre o próprio desempenho, constituindo um meio eficiente para que possamos aprender a identificar e corrigir os erros, a AA insere-se no domínio das boas práticas. Em nosso entender, a avaliação interna/AA tem subjacentes dois princípios basilares:

²² A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) está a desenvolver esta atividade consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, utilizando um modelo que se apoia no modelo construído e na experimentação realizada em doze escolas e agrupamentos de escolas IGEC

²³ [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_(1)_Quadro_referencia.pdf), retirado a 20/03/2013.

²⁴ Existem três campos de análise nos resultados e que são: – os resultados académicos, onde se incluem a evolução dos resultados internos e externos contextualizados, a qualidade do sucesso, o abandono e desistência; -resultados sociais que incluem a participação na vida da escola e assunção de responsabilidades, o cumprimento das regras e disciplina, as formas de solidariedade e o impacto da escolaridade no percurso dos alunos; - reconhecimento da comunidade que inclui o grau de satisfação da comunidade educativa, as formas de valorização do sucesso dos alunos e o contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

- constituir-se como instrumento pedagógico potenciador da melhoria do conhecimento;
- tornar-se crucial na gestão da mudança educacional.

Consideramos que a AA é um instrumento imprescindível na responsabilização e na prestação de contas a que estamos sujeitos, contribuindo ainda para a autorregulação das escolas e, através delas do sistema educativo português. Com efeito, a dinâmica da AA implica uma recolha sistemática de evidências, uma melhoria do serviço prestado, através da identificação de fatores críticos de sucesso e insucesso nas áreas nucleares de trabalho. Pondo em evidência pontos fortes e pontos fracos, num trabalho de reflexão/ação, a AA sustenta a elaboração de planos de melhoria contextualizados, promotores de sucessos individuais e coletivos. Na nossa perspetiva, por ser no campo do quotidiano escolar e da ação contextualizada que se fundamenta a dinâmica da AA, esta deve ser uma tarefa liderada pelos professores, pois são, na escola, os mais habilitados para o efeito, destacando as vantagens que daí advêm para os profissionais, para os alunos e para a própria escola, realizada num modo de trabalho que privilegia as inter-relações e o trabalho em equipa.

Em suma, neste estudo, partimos do pressuposto de que o processo de AA reveste-se de um carácter formativo e regulador, devendo alicerçar-se na procura da melhoria do desempenho de todos os profissionais e dos alunos. Consideramos que, deste modo, a organização escola, num trabalho de reflexão e de introspeção, pode promover as aprendizagens, contribuindo assim para que possa ir ao encontro da sua missão, dos seus objetivos e das metas definidas. As práticas de AA permitem, também, alcançar o princípio da progressão que defende que o ensino e a aprendizagem devem evoluir por patamares sucessivamente consolidados, em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza.

Esta dimensão da avaliação da organização escolar é realizada e controlada pela própria escola e os recursos humanos internos envolvidos têm um papel preponderante. Isto é, é à direção e à equipa de profissionais responsáveis pela realização da AA que compete mobilizar os interesses da comunidade escolar, do seu querer, do seu empenho, do seu profissionalismo, das atitudes e das práticas. Para tal, realizam um diagnóstico geral da escola visando conhecer as potencialidades e os constrangimentos e se pensam em estratégias quer de valorização das primeiras, quer de superação das segundas. O objetivo último desta prática será sempre a melhoria, o que para MacBeath (*in* Azevedo, 2007, p.

78), é “um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola”, sendo “a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende”.

Retomando o enquadramento efetuado no cap 3.1, há a registar o que abaixo se explicita, nomeadamente no que se refere às quatro perspectivas mencionadas: metodológica; finalística; objetista e condutal.

Metodológica - Se pensarmos a AA como método para a obtenção de informação que será mais tarde processada, não podemos deixar de recorrer a Belair (*in* Roullier, 2008, p. 76) para quem a AA obriga “o avaliado a olhar-se, a analisar-se, a mergulhar nas suas próprias dificuldades, com o risco, de, entre outros, alterar a imagem que tem de si próprio e assim, a necessidade de reconstruí-la a partir do zero, ou sob outros ângulos” (...). Esta situação vem dar sentido à AA. Corroboramos as ideias do autor ao enfatizar a visibilidade, a identidade e a confrontação presentes na AA. O que implica

“a vertigem que pode provocar este olhar sobre si, exterior, distanciado, constitui (...) a condição essencial desse propósito de autonomia do aluno visado pela auto-avaliação. Compreender-se do interior, questionar-se permite encontrar pistas para as suas futuras acções. A auto-avaliação consiste (...) num processo de regulações dinâmicas interactivas de formação”.

Mais ainda Roullier (2008, p. 82) considera que

“qualquer organização responsável deve prestar-se a uma Avaliação Interna e Externa. Thurler sustenta que o corpo docente, actor colectivo de uma organização aprendente, deve justificar as suas escolhas, tornar visíveis e compreensíveis as suas formas de agir, descrever os esforços empreendidos e os efeitos obtidos, através de uma problematização, logo de uma auto-avaliação contínua. Trata-se para as instâncias dirigentes, de ajudar os professores na reflexão sobre a eficácia das suas práticas, utilizando um dispositivo de formação, de acompanhamento e de apoio das escolas em projecto”.

Já Clímaco (2006, p. 191) considera que “a chave da mudança para a melhoria estaria na capacidade de inovação e de análise dos processos de mudança que se geram em cada escola”, valorizando o saber organizar a desenvolver a AA. Por fim, rematamos com Melo (2009, p. 99) quando define a autoavaliação como o “processo de determinação do mérito e valor da escola por avaliadores que são parte integrante da própria escola”.

Finalística - Encarar a AA na perspectiva dos seus fins, posiciona-nos no alinhamento das ideias de Macbeath (2005, p. 137), ao referir que a AA ajuda as escolas a tornarem-se mais eficazes, pois “se todas as escolas fossem igualmente eficazes, não haveria necessidade de as avaliar”. Por sua vez, Scheerens (2000, p. 117) vai mais longe ao considerar que a AA “deve ser percebida num contexto de prestação de contas e num contexto de melhoria”. O que implica ser “claramente e explicitamente introduzida a todos

os stakeholders²⁵ e participantes”, o que pressupõe que “a relevância e a utilização de dados e aplicação de normas para todos os funcionários da escola deve funcionar como o principal incentivo para um processo sustentado de auto-avaliação das escolas”. Para Díaz (2003, pp. 8, 11) a AA é aquela que é realizada pela própria comunidade docente (CP, direção e professores) “com a finalidade de obter informação sobre o funcionamento e os resultados da sua escola”.

Relativamente ao papel atribuído à AA Murillo (2007, p. 2) refere que

“a simples colocação em marcha de uma auto-avaliação não significa que o centro se envolva no processo de melhoria; de facto, para muitas escolas é muito mais simples identificar áreas de melhoria que colocam em marcha processos de mudança que modifiquem as deficiências encontradas. (...) Porque se o centro não tem possibilidades de tomar decisões, tão pouco tem sentido que se ponha em marcha um processo de auto-avaliação (...), já que posteriormente não terá competências para tomar as medidas oportunas para resolver os pontos fracos detectados”.

Por sua vez, Melo (2009, p. 96) assinala que a AA se pode constituir num “instrumento importante para a melhoria sustentada do serviço educativo prestado aos alunos”. Contudo, o autor adverte para a imprescindibilidade de ser considerado “um processo internalizado na escola e com um significado colectivo, obrigando a que a escola tenha uma cultura de auto-avaliação” sublinhando ainda que no nosso país este “é um processo obrigatório, a cargo de cada escola, que pode seguir qualquer modelo que entenda e será implementada da forma que a escola entender ser a mais adequada” (*ibidem*). Roullier (2008, p. 83) vai mais longe ao considerar que a AA “tem dupla função: por um lado, guiar os professores na reflexão sobre a acção com vista à melhoria e, por outro lado, tornar transparente o sistema, transmitindo um relatório de actividades aos diferentes parceiros educativos”.

Outro autor importante na área que estamos a trabalhar é Figari (2008, p. 52) que nesta perspectiva considera que as vantagens da AA radicam nos “testemunhos e estudos de casos insubstituíveis para a compreensão de fenómenos internos na escola e para pôr em prática a implicação dos actores na avaliação”, acrescentando como desvantagens o facto de ficarem “tributárias das especificidades do contexto e dos agentes locais”.

Objetista - Se racionalizarmos a AA como aquilo que é objeto de avaliação, teremos diferentes considerações dependendo dos autores. Assim, como principal justificação para a realização de AA nas escolas Simons (1999, p. 201) aponta “o reforço da profissionalidade”, afirmando que se deve considerar “como um aspecto da prática

²⁵ Stakeholders' inclui todos os indivíduos ou grupos que têm impacto sobre a organização, ou na organização, tais como clientes, colaboradores, parceiros, fornecedores, comunidade na qual a organização opera, e todos os que possuem uma relação financeira com a organização.(EFQM)

profissional e não como resposta quase imediata às pressões políticas”. Na mesma linha de pensamento, Almeida (2007, pp. 244, 246) refere que “a avaliação das escolas deve ter preocupações de cariz ecológico”, devendo ser “mais centrada nos contextos e nos processos”, tornando-se uma “prática regular tendo em vista a inovação das práticas e a mudança nos resultados” e salienta a importância dos professores terem “um papel activo, mesmo que não exclusivo, neste processo”. Já Clímaco (2006, p. 192) aponta que “os estudos sobre o comportamento organizacional e a concepção da escola como contexto de aprendizagens” identificaram a avaliação como “a melhor estratégia para melhorar os resultados dos alunos e para melhorar a prestação do serviço educativo em cada escola, quer seja conduzida como avaliação externa ou como auto-avaliação”.

A AA da escola, para Melo (2009, p. 34), “pode ser um instrumento de desenvolvimento da maturidade da organização. Numa perspectiva inversa, o nível de maturidade da organização condiciona, de forma inultrapassável, o método e o modo de auto-avaliação susceptível de nela ser implementado”. Este autor salienta, ainda, “que as organizações escolares são sistemas vivos, tal como a auto-avaliação é um conceito susceptível de ser concretizado de diversos modos” (*ibidem*). Por ser vivos e dinâmicos, “a opção pela adopção de um modo e método de auto-avaliação deve ser sempre encarada pela escola como sendo temporária, também ela a necessitar de ser regularmente avaliada” (*ibidem*).

De acordo com Guerra, (2005, p. 154)

“a auto-avaliação pode ser total (de todos os aspectos) ou centrar-se nalgumas parcelas concretas, segundo as exigências temáticas, a disponibilidade de tempo e a urgência na resolução de problemas. Pode analisar os resultados dos alunos, como se organizam os horários, como são as relações, como se distingue o espaço, como se trabalha com diferentes métodos”.

Simons (1999, p. 202) assinala que as “escolas estão sujeitas cada vez mais a pressões dos pais, políticos e empregadores para demonstrarem o seu valor, mas muitos dos índices procurados só se ocupam dos resultados dos alunos, que passam a constituir a única medida do valor de uma escola”. Em sua opinião devemos “avaliar muitos mais aspectos, como as políticas curriculares, as oportunidades de aprendizagem, as inter-relações entre níveis (alunos, aula, escola) e formas de oferta e rendimentos”.

Por fim, para Saraiva (2002, p. 83)

“qualquer organização que queira pensar seriamente o seu futuro, estabelecendo objectivos e desenvolvendo estratégias que lhe permitam alcançá-lo, e que pretenda envolver todos os seus membros na prossecução desse mesmo futuro, precisa em primeiro lugar de se conhecer muito bem a si mesma, compreendendo quais são os seus pontos fortes e as áreas em que a melhoria é

absolutamente necessária (...), torna-se essencial que esta se auto-avalie, isto é, que procure analisar de forma sistemática e regular as suas actividades e os resultados a que estas conduzem, face a um modelo de referência. O processo de auto-avaliação permite, portanto, que uma organização possa discernir claramente quais são as suas forças e as áreas que precisam de ser melhoradas, e deve culminar na formulação de um plano de acções de melhoria devidamente monitorizado”.

Condutal - Nesta perspectiva a AA das escolas, para Alaíz (2003, p. 74), envolve três tipos de questões:

- a) políticas, na “identificação de finalidades e modelos da avaliação”, nas “opções estratégicas de gestão da escola e na utilização de resultados de avaliação”;
- b) éticas, quando se confrontam os interesses pessoais e os da organização, colocando em causa a informação recolhida sem expor os indivíduos e, quem estipula o que vai ser avaliado;
- c) técnicas, quando se pergunta o que avaliar, quem avaliar, com que instrumentos, em que momento, o que fazer com os dados, e como divulgá-los.

Nesta mesma perspectiva, Afonso (2010, p. 17) é da opinião que a

“auto-avaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e assumido por estes como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respectiva realidade social, organizacional e educacional, sem imposições administrativas ou quaisquer consequências susceptíveis de ser interpretadas ou representadas como sanções negativas”.

o que dito de outro modo no leva a concluir que terá de ser “um processo comprometido com determinados valores, de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade em termos científicos, pedagógicos e democráticos”. Afonso (2010, p. 17)

Por sua vez, Almeida (2007, pp. 245-246) enfatiza que a

“cultura e praxis de avaliação das escolas podem ser entendidas, elas próprias, como um processo de construção progressiva, pautado por momentos de concepção, de implementação, de avaliação e de generalização. As escolas necessitam de orientações e de tempo para conquistarem alguma autonomia e se organizarem (...). Uma das primeiras tarefas será definir o âmbito, o modelo e os critérios da avaliação das escolas, bem assim como fornecer orientações para a composição e formação das equipas de avaliadores”.

Por sua vez, relativamente à determinação dos critérios e os procedimentos da AA por parte das autoridades educativas, J. M. Azevedo é da opinião que “esta tende a ser tecnicista ou administrativa, o que não será problema se o objectivo central for proporcionar informação para essas autoridades” advertindo ainda que pode não ser “a melhor opção se se pretende fomentar um processo de melhoria da escola, pois os critérios

podem não ser os mais úteis para a escola em concreto e há uma tendência para a escola apresentar os dados com cores mais positivas” (2007, p. 34).

Em síntese, através desta articulação AA/quatro perspectivas, essencial para a leitura do estudo na sua componente empírica, salientamos que das diferentes interpretações dos autores por nós consultados, podemos definir AA como o olhar introspetivo da organização que permite analisar-se, mergulhar em si, tornar visíveis as suas escolhas, as suas formas de agir, fazendo emergir os pontos fracos, confirmando os pontos fortes e detetando as situações que carecem de melhoria, tornando as escolas mais eficazes. Ou seja, a AA pode ser a chave da mudança para a melhoria, apostando na capacidade de inovação e de análise dos processos de mudança que se geram em cada escola, respondendo a sistemas externos de prestação de contas, num contexto de melhoria.

Permite também guiar os professores na reflexão sobre a ação com vista à melhoria, podendo tornar transparente o sistema, sendo um instrumento importante para a melhoria sustentada do serviço educativo prestado aos alunos, constituindo-se como a melhor estratégia para melhorar os resultados dos alunos e para melhorar a prestação do serviço educativo em cada escola.

No que diz respeito aos aspetos a avaliar, ela pode ser total (avalia todas as áreas) ou centrar-se apenas em alguns aspetos previamente definidos, dependendo da disponibilidade de tempo e de recursos humanos e da urgência na resolução de problemas, ou seja, a sua análise pode centrar-se entre outros nos resultados dos alunos, na organização dos horários e nas relações estabelecidas.

Por fim, quando iniciamos o processo de AA devemos identificar os fins da mesma, os modelos de AA, os instrumentos a utilizar, o que se avalia, quem avalia (fornecendo orientações para a composição e formação das equipas de avaliadores), em que momento deve ser feita, o que fazer com os dados, como é feita a divulgação dos resultados e deve culminar na formulação de um plano de melhoria cujos propósitos deverão ser devida e continuamente monitorizados.

Corroboramos Guerra quando este autor refere a existência de questões éticas que deveremos ter em atenção quando procedemos a um processo de AA, nomeadamente “quando se confrontam os interesses pessoais e os da organização, quando se coloca em causa a informação recolhida sem expor os indivíduos e quem estipula o que vai ser avaliado”.

3.2.3. Avaliação interna versus avaliação externa

Pela argumentação que temos vindo a apresentar emerge como pertinente uma interrogação: *haverá alguma relação entre avaliação interna e avaliação externa?* Esta é uma questão a que procuramos responder neste trabalho e que, por isso, aprofundaremos mais adiante.

Porém, pelas leituras efetuadas à bibliografia de diferentes autores que se debruçam sobre este domínio do saber, parece-nos poder afirmar que, na generalidade, consideram que as duas dimensões avaliativas estão interligadas e que por vezes se complementam. Aliás o SICI (2007, p. 11) refere que a AA “é sustentada por uma lógica diferente” da AE esclarecendo que enquanto a AE tem como objetivo “a prestação de contas, o seu impulso primordial é o de desenvolvimento”, sendo “uma característica intrínseca das escolas eficazes e da prática profissional, que assume outro significado com a descentralização”. Já a AA “é vista como um contributo para o debate democrático sobre a qualidade educativa ao nível da escola e da sala de aula, além de constituir um complemento da avaliação externa, conduzida por diferentes tipos de agentes exteriores à escola” (*ibidem*). Por sua vez, J.M. Azevedo (2007, p. 87) assinala que

“Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. (Eurydice 2004, p.135)”

Relativamente a esta dicotomia Barzanò (2009, pp. 70-71) partilha a opinião de Elmore (2003, 2006):

“Uma prestação interna de contas de grau elevado é condição necessária para que as escolas tenham êxito na resposta aos sistemas externos de prestação de contas. Ou seja, as escolas com baixo nível de prestação interna de contas encontram-se em desvantagem significativa, porque é difícil fazer com que uma organização essencialmente incoerente actue em unísono perante a pressão externa (2006, p.198)”.

Barzanò (2009, p. 71) acrescenta que

(...) na ausência de sistemas internos para melhorar a capacidade da escola, quando esta não está em condições de desenvolver formas de aprendizagem e de auto consciencialização, o impacto de qualquer política de prestação externa de contas é bastante duvidoso, correndo o risco de criar efeitos negativos que levem a fingir conformidade ou a entrar mesmo em situações de fraude” (*ibidem*).

Já Scheerens (2000, p. 114) reforça que a realidade da AA das escolas é “avaliação externa com grau crescente de participação da escola em vez de uma genuína auto-avaliação”. Como exemplo de AA genuinamente baseadas na escola, identifica

“a avaliação das escolas primárias holandesas (...) algumas experiências positivas onde as escolas trabalham com experts externos identificando prioridades e normas para a auto-avaliação das escolas

(MacBeath, 1999; Scheerens, 1999). Estes últimos exemplos tendem para aquilo que West and Hopkins descrevem como a avaliação para a melhoria (West and Hopkins, 1997)”.

Ainda seguindo a opinião de Scheerens (2000, p. 114) a

“introdução de formas simples e básicas de auto-avaliação nas escolas nos países desenvolvidos podem ser usadas como uma maneira possível e prática de provocar um processo de auto-reflexão e melhoria da escola, o que exige um quadro local de funcionários de apoio, por exemplo, uma inspecção”.

Considera ainda que nos casos onde a AA

“é basicamente um spin off das avaliações externas envolvendo muitas escolas, os dados são processados e analisados externamente, devendo ser feitos esforços especiais para devolver os dados de forma acessível e compreensiva às escolas. Nestas situações as escolas também requerem algum guia para a interpretação dos resultados e aplicação de normas e critérios. Por sua vez quando a escolha e desenvolvimento dos métodos de avaliação é mais um processo de baixo para cima, as escolas requerem uma orientação técnica no fornecimento de uma série de abordagens, métodos e instrumentos, no desenvolvimento de tecnologia de instrumentos. Tais actividades colaborativas são, em certa medida, actividades de melhoria da escola que incitam as equipas da escola para colaborar na reflexão sobre as principais metas e métodos de ensino. Deve ser prestado um apoio à gestão para criar e manter as condições organizacionais necessárias para conduzir a auto-avaliações. Na realidade, a implementação da auto-avaliação da escola é para ser visto como um processo inovador, em que todos os princípios de boas práticas são aplicáveis, não acabando no diagnóstico, mas devendo ser usada para a terapia” (Scheerens, 2000, p. 115).

3.2.3.1 - Breve apontamento sobre tipologias

Depois de termos referido de forma sucinta a relação entre avaliação externa e interna, prosseguiremos com as diferentes dimensões da avaliação segundo a perspectiva de alguns autores, revelando algumas vantagens e desvantagens de cada uma delas.

Num artigo do início do século XXI, Guerra (2002, pp. 16-18) fala em 4 dimensões da avaliação, 2 por iniciativa externa (‘Iniciativa externa com carácter de imposição’ e ‘Iniciativa externa com carácter de proposta’) e 2 de iniciativa interna (iniciativa interna sem facilitadores externos e iniciativa interna com facilitadores externos). Nestas, Guerra considera a Iniciativa Interna sem facilitadores externos, como iniciativa da própria comunidade, existindo

“muitas possibilidades de arrancar em boas condições, uma vez que é considerada uma actividade desejada, assumida e benéfica. (...) pode ser uma iniciativa assumida apenas pela direcção da escola, ou por um grupo de professores, ou por uma associação de pais. (...) Outra coisa é a forma como a iniciativa é explicada, como é assumida, discutida e posta em marcha (...) podem surgir muitas pessoas que se mostrem indiferentes face à ideia e, inclusivamente, que se oponham tenazmente a que ela seja posta em prática, ou que tenham dúvidas importantes no que respeita ao seu desenvolvimento e posterior controlo”.

Frisa também que

“o facto de a iniciativa se fechar sobre si mesma e de serem os próprios protagonistas os autores da avaliação, traz consigo o perigo de perda de perspectiva. Face aos interesses em jogo, à prática de teorias pré-concebidas, aos papéis institucionais em acção... corre-se o risco duma avaliação menos

objectiva, ainda que mais fundamentada no uso dos códigos de interpretação. Os participantes conhecem muito bem o contexto e as suas regras de jogo, mas pode faltar-lhes a perspectiva desapaixonada de quem não está pessoalmente comprometido na acção” (*ibidem*, 2003, p. 17).

O mesmo autor prefere a avaliação por iniciativa interna com facilitadores externos, considerando-a como

“a opção mais rica, do ponto de vista do poder educativo da avaliação. (...) existem muitas garantias de levar o processo a bom termo. Aos avaliadores externos cabe a tarefa (...) de facilitar aos protagonistas a emissão de um juízo mais fundamentado e mais rigoroso do que o feito, apenas, a partir da sua perspectiva interna. Os avaliadores não são os autênticos protagonistas da avaliação, uma vez que a sua tarefa não consiste em dizer aos membros da comunidade educativa aquilo que estão a fazer bem ou a fazer mal, o que devem melhorar ou precisam de mudar. Não vêm substituir a capacidade de pensar ou de decidir da comunidade, mas sim ajudá-la a exercer essa capacidade duma forma mais rigorosa” (*ibidem*, 2003, pp. 17-18).

Outro modo de organizar as dimensões avaliativas encontramos em Scheerens (2000, p. 104) que escolheu diversas categorias, e registou as expressões de AA variando do externo para o interno, assim:

(i) em função da *orientação externa ou interna*, a AA pode:

- decorrer da avaliação externa da escola;
- ter fins internos e externos, e estar sujeita à meta-avaliação pelos serviços de Inspeção;
- estar integrada na avaliação de programas de melhoria da escola incidindo sobre várias escolas;

- ser feita à medida da escola;

(ii) do ponto de vista da relação entre avaliação e melhoria, e recorrendo a West and Hopkins (1997) a avaliação pode ser:

- ‘da melhoria da escola’, de orientação sumativa e cujo foco são os resultados dos esforços de melhoria ou a fidelidade do processo de execução;

- ‘para a melhoria da escola’, de orientação formativa e não sumativa; neste caso a avaliação é usada durante o processo de melhoria da escola a fim de promover esta forma de processo, ou seja orientada para estimular e guiar o processo.

- ‘como melhoria da escola’, sob a forma de ação-investigação, para uma escola; neste caso a avaliação e o processo de melhoria ocorrem ao mesmo tempo.

Recorrendo ao trabalho de Scheerens (2004) e quanto às dimensões em análise, J. M. Azevedo acrescenta uma terceira categoria, a AA que refere poder ser centrada sobre:

- “as finalidades do sistema educativo na sua globalidade,
- as prioridades próprias do estabelecimento, explicitadas no seu projecto,
- os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação,
- um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação,
- uma problemática específica,

- um programa institucional de desenvolvimento” (Thurler, 2002, *in* Azevedo: 2007, p. 79).

Esta diversidade, segundo J. M. Azevedo (*ibidem*, 2007, p. 79) decorre

“do grau de ascendência das correntes que mais influenciaram o desenvolvimento da auto-avaliação das escolas na Europa, designadamente : (...)

(i) os adeptos do desenvolvimento organizacional que promoveram a auto-avaliação como estratégia de mudança, a partir da investigação-acção (diagnóstico, recolha de informação, concretização de acções, supervisão e avaliação da eficácia dessas acções);

(ii) a auto-avaliação surge como resposta alternativa à necessidade de prestação de contas, exigida pelas teorias da gestão escolar que prevaleceram nos anos 1980;

(iii) as “novas” perspectivas da gestão escolar (descentralização, autonomia, certificação de tipo ISO, etc.) incitaram os meios profissionais a mobilizarem-se contra as tendências de reduzir os profissionais a executantes vigiados e a favor de iniciativas que pudessem, de algum modo, controlar” (Thurler, 2002).

No âmbito da investigação que aqui se apresenta, foram tidos também em conta os aspetos menos positivos que estão inerentes à realização da AA em contexto escolar. Suchman (*in* Stufflebeam, 2002, pp. 126, 133) considera que “tanto a avaliação interna, como a externa, têm vantagens e desvantagens”, uma vez que o avaliador externo, não está implicado pessoalmente e não sofre tantas pressões para chegar a um compromisso, tanto no plano da investigação, como no da interpretação. No entanto, não está tão preparado para compreender os objetivos e procedimentos do programa e na validação das recomendações. O “avaliador interno está mais informado sobre o programa, mas falta-lhe objectividade”.

Por isso mesmo, Suchman aconselha uma articulação entre as duas. Já anteriormente Perrenoud (1998, pp. 193-194) havia referido relativamente à AA, que

“quando se desencadeia uma operação como essa, abrangendo centenas de alunos e dezenas de professores (ou mais), é muito difícil fazer dela uma actividade estritamente interna. (...) ela representa um desafio de bom tamanho, pois uma escola está longe de ser uma grande família, já que é sempre permeada por tensões entre direcção e corpo docente, entre diferentes tendências pedagógicas e ideológicas, às vezes entre prédios diferentes, entre cursos diversos, entre corpos docentes de orientações e estatutos variados, entre literatos e cientistas, entre professores de disciplinas técnicas e os de cultura geral numa escola profissionalizante”.

Às limitações apontadas, tanto por Suchman, como por Perrenoud acrescentaremos as preocupações de Guerra (2005, pp. 155-157). Assim, este autor acrescenta os seguintes problemas:

- “a resistência de alguns professores a serem (...) objecto de avaliação”;
- “o carácter individualista da função docente”;
- “a falta de motivação profissional”;
- “a carência de tempo” para a realização das entrevistas, para a observação, para a redação dos relatórios;

- “falta de apoio técnico”;
- “falta de credibilidade”. (Esta pode ser fornecida através do amigo crítico, da redação de um relatório minucioso, da leitura especializada e/ou do contraste com outras experiências);
- o atraso no momento de iniciar;
- ocultação dos problemas substantivos;
- a impaciência na obtenção de resultados.

Segundo Simons (1986, *in* Guerra, 2005, p. 158) a AA exige, para ser efetiva, que se rompam as barreiras que podem ser levantadas pela hierarquia (que deve abrir as portas do seu reduto para que as equipas possam atuar com liberdade), pela territorialização (pois há territórios com fronteiras bem marcadas - a sala dos professores, a sala de aula, - que devem cair em nome da transparência, da exemplaridade, da coerência) e pela privacidade (um professor sente-se dono e senhor da sua aula, não estando disposto a permitir que um observador altere a sua atividade normal com os alunos).

Em suma, no âmbito deste estudo posicionamo-nos na perspectiva de que o desenvolvimento da AA deve ser um objetivo fundamental de toda a comunidade (professores, alunos, funcionários, pais e todos os agentes envolventes) para conhecer a organização, identificar os pontos fortes, detetar e debelar os pontos fracos, enfrentar os constrangimentos, implementar planos de melhoria, monitorizar o progresso de forma continuada.

Consideramos, assim, que a escola poderá caminhar de forma sustentada para a mudança e para a melhoria, isto é, que através da prática da AA se vá mais além dos resultados do sucesso escolar e que se promova o sucesso educativo. Para que este objetivo principal seja atingido, é fundamental a existência de um trabalho colaborativo entre todos os atores da comunidade educativa, uma cultura profissional muito forte entre os agentes mais diretos (docentes e não docentes), devendo realizar-se como profissionais autónomos e extremamente competentes nas suas práticas.

Ao mesmo tempo, a AA pode induzir a comunicação entre todas as partes interessadas, reforçando a participação e motivando as pessoas da organização, no sentido de impulsionarem as mudanças que conduzam à melhoria. Dito de outra forma, a AA funciona como uma lupa que permite focalizar todos os aspetos relevantes da organização e dar voz ativa aos diferentes intervenientes.

Com efeito, a argumentação produzida sustenta a nossa ideia de que a AA deverá ser encarada por todos como algo de “natural” na vida da escola, onde todos remam para o mesmo lado coordenadamente, associado a algum formalismo intencionalmente organizado, para que as dificuldades encontradas possam ser ultrapassadas, caminhando para a melhoria, limando os aspetos menos positivos detetados e reforçando os aspetos mais positivos.

4. Modelos de avaliação interna

Pela argumentação que temos vindo a apresentar, consideramos que quando as escolas se predispõem a realizar uma AA, deverão anteceder-lha por uma reflexão, com base nalgumas questões que poderão ser pertinentes. Porquê? Para quê? Como? Quando? Com que instrumentos? Dito de outra forma, deverá questionar-se sobre as razões que as levaram a realizar a AA. Este ponto será desenvolvido no próximo capítulo.

Considerando que a AA é um instrumento fundamental no sucesso educativo de uma escola ou agrupamento de escolas, cabe, agora, refletir sobre o modo como se deverá desenvolver em contexto escolar. Neste sentido, dedicamos este capítulo à apresentação de modelos de AA aos quais as escolas podem recorrer, deixando em aberto a possibilidade de cada escola conceber um modelo próprio. Caminhamos no alinhamento das ideias de Marchesi (2002, p. 37) ao salientar a importância de selecionar modelos²⁶ que, “muito embora simples, não distorçam o significado da educação nem limitem a progressão a fases mais completas”.

Alaíz (2007) reduz a multiplicidade de referenciais (OFSTED, o portal web Matrix NCSL/Becta, O portal Cambridge Education, os modelos ESSE, HGIOS, Investors in People, Charter Mark, ISO 9000, Modelo EFQM, o Balanced Scorecard, Tricostar, Serco learning, Angel Solutions) a dois tipos de modelos de AI: modelos abertos e modelos estruturados. É esta tipologia e estes modelos que explicitaremos de seguida.

4.1. Modelos abertos

Os modelos abertos de AA são modelos construídos por cada escola e em permanente desenvolvimento, o que lhes confere características dinâmicas, e que atribuem aos diferentes intervenientes uma grande liberdade de construção de referenciais próprios, aumentando o grau de autonomia da escola, no que diz respeito à sua avaliação. Neste sentido, Afonso (2005b, p. 11) salienta que partimos do princípio de que as escolas são “sistemas de acção concreta, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade ‘política’ que lhes permite ‘trabalhar’ internamente as ‘reformas’ decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria”. Nestes modelos a AA das escolas deve partir de uma dinâmica interna dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa

²⁶ “«Modelos» são ferramentas úteis para gerir uma organização e melhorar a sua aptidão para alcançar os seus objectivos. Os modelos são representações simplificadas de realidades complexas, criadas para tomar essas realidades mais fáceis de compreender e gerir. Os modelos de gestão são numerosos e servem diferentes propósitos”. (CAF educação, 2012, p. 97)

(alunos, pais, etc.), significando que os instrumentos e procedimentos de recolha de dados pressupõe a participação (inter)ativa dos membros da comunidade educativa.

Afonso (2010, pp. 16-17) acrescenta que “as escolas já desenvolvem dispositivos, instrumentos e processos diversos de auto-avaliação, ainda que em graus muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica” o que conduz algumas a “operacionalizar modelos disponíveis no mercado ou na literatura especializada, ou importam mimeticamente experiências realizadas noutros contextos”. Corroboramos também com o autor quando refere que há outras escolas que “recriam ou adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras”. Aponta a existência de uma terceira categoria nas quais encaixa as escolas que assumem estarem “numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objectivo o domínio de saberes e metodologias da auto-avaliação congruentes com as respectivas culturas organizacionais ou com um determinado ethos escolar” (*ibidem*, 2010, pp. 16-17). Por tudo isto, concluímos com o autor que é possível/previsível que conheçamos melhor as motivações estimuladoras dos atores escolares, o que nos permite entender as leituras e convicções que efetuam.

Como exemplo destes modelos surge o Projeto Piloto Europeu, retomado no mais recente *Bridges Across Boundaries*, cujo modelo foi adaptado pelo Projeto Qualidade XXI e experimentado em muitas escolas portuguesas (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Fialho, Rodrigues & Ferreira, 2002). Na opinião de Alaíz (2007), estes modelos têm “a vantagem de dar grande importância aos próprios autores da autoavaliação permitindo suscitar a explicitação das diferentes conceções de escola”.

Também Guerra (2000a, p. 70) é apologista dos modelos abertos, integrando-os

“numa perspectiva humanista, mais orientados para o factor humano, mais convidativos para os trabalhadores das organizações, ao contrário dos modelos estruturados que são ligados a perspectivas eficientistas e correspondem melhor às preocupações com os resultados e obediência às normas próprias dos líderes de topo das organizações”.

O critério de escolha, para Alaíz (2007), deve ser o da qualidade da avaliação, pois a AA além de mostrar e provar, deve servir igualmente para melhorar.

Práticas de autoavaliação

No âmbito desta investigação sobre a *autoavaliação das escolas* consideramos ser pertinente munir-nos de um enquadramento teórico sobre as práticas de AA que, por um

lado, nos oriente na recolha de dados a efetuar no contexto empírico e, por outro lado, nos possibilite uma reflexão e análise fundamentada desses dados.

Neste sentido, incidiremos agora na explicitação de práticas²⁷ de AA que, na componente empírica do estudo, nos foi possível reconhecer como transversais às várias escolas, embora, na maioria dos dados recolhidos, apareçam como muito pouco sistematizadas, uma vez que eram realizados isoladamente nos diferentes grupos, departamentos, órgãos (CE/Diretor, CP, CG, Conselhos de turma/Conselhos de Docentes Titulares de turma). A leitura flutuante exploratória dos dados parece apontar ainda para uma não articulação das diversas autoavaliações realizadas entre si e, ainda, muitas vezes para uma repetição nos objetivos e na análise efetuada, sendo raramente acompanhados de planos concretos de melhoria. Numa abordagem exploratória ao contexto em estudo pareceu-nos, ainda, que após a implementação por decreto da avaliação externa nas escolas, estas práticas parecem ter passado a ser desenvolvidas de forma mais articulada e mais sistematizada e muitas vezes acompanhadas de planos de melhoria, tendo-se constituído para o efeito equipas de AA com esse objetivo.

Mas, do ponto de vista teórico em que consistiam/consistem as práticas de AA? Terão essas práticas sofrido alterações decorrentes da implementação da AE das escolas?

Em nossa opinião, as práticas de AA devem iniciar-se no interior da organização escolar. Sustentamos esta afirmação nas ideias proferidas por Azevedo (2003, pp. 50-51), que corroboramos, quando declara que a AA é “a mais importante das dinâmicas de avaliação”, explicitando que devem “nascer de dentro, no seio de dinâmicas que projetem a escola para a sua melhoria gradual”, em que o plano de melhoria deve ser construído pelos professores organizados de diversas formas, juntamente com os alunos, com os pais e com os funcionários.

Para este autor (*ibidem*, 2003a, p. 51), a AA é promovida pelos atores da escola, devendo detetar “os avanços e resistências”, tentando perceber “o seu porquê, em cada contexto”, e mantendo ou mudando a trajetória para corrigir os erros cometidos. Esta ideia parece ser também corroborada por Marchesi (2002, pp. 35, 38) quando afirma que a avaliação interna deve ser “realizada pelos próprios professores ou pela comunidade educativa de cada escola”, devendo “fazer parte dos processos habituais de ensino”, uma vez que conhecem bem o “contexto da escola, da sua história e das suas principais

²⁷ As Práticas não são um modelo, são um modo, uma forma de realizar a autoavaliação.

características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionam o presente e da relação entre os diversos dados obtidos” (*ibidem*). Por outro lado “a avaliação interna tem maior dificuldade em focar todos os problemas que afetam o funcionamento da escola, uma vez que, são os próprios professores a ter de os suscitar e analisar” (*ibidem*), podendo ser pouco objetivos “na avaliação dos dados obtidos e de pontos de referência externos que ajudem a interpretar as avaliações realizadas” (*ibidem*).

As escolas portuguesas, que consideramos serem espaços sociais de transmissão de saberes, enquadradas numa perspetiva organizacional como vimos anteriormente, possuem órgãos e estruturas de orientação e supervisão, para que a comunidade escolar possa exercer sem constrangimentos a sua missão - a do sucesso educativo. Nesta estrutura organizacional da escola básica e secundária pública portuguesa, destacamos o Conselho Pedagógico, que inclui os Departamentos Curriculares, onde são feitas as seguintes abordagens autoavaliativas, conducentes ao rigor, equidade, justiça e melhoria:

- análise e reflexão das propostas para a definição de critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, evitando discrepâncias no ato da avaliação já de si complexo;
- análise e reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto, que posteriormente é transmitida aos professores em reuniões de departamento curricular, conseguindo-se o enriquecimento com propostas de melhoria;
- análise dos planos delineados pelos professores de apoio de ensino especial ou de técnicos especializados no que diz respeito aos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica;
- análise dos procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação das aprendizagens, nomeadamente no cumprimento/preenchimento de documentos obrigatórios: ficha de AA do aluno, critérios de avaliação ao nível de Escola, ciclos e anos de escolaridade, respetivas ponderações e níveis de desempenho; relatório analítico das aulas de recuperação e de apoio individualizado;
- análise dos resultados escolares dos alunos e respetiva reflexão sobre os dados e informações do processo educativo escolar, de forma que o estudo desses dados possa indicar ações a serem desenvolvidas, contribuindo para a construção de uma educação emancipadora para todos. Destacamos a análise dos resultados dos alunos no final de cada período e dos mesmos nos sistemas de avaliação externa como as provas de aferição nos 4.º e 6.º anos, nos exames nacionais do 9.º ano e no ensino secundário. Esses dados e

informações recolhidos e analisados pelo CP são divulgados às estruturas intermédias da escola, neste caso aos Departamentos Curriculares. Esta prática avaliativa, quando chega a este momento, cruza com a atuação de cada professor no processo educativo:

- análise das propostas para melhoria do rendimento escolar dos alunos que conduz à elaboração de planos de melhoria que obedecem em regra aos seguintes pontos: delineação de metas e indicadores; o que fazer, como fazer, quando iniciar, quando terminar, que recursos utilizar, indicação de responsáveis; avaliação; os benefícios que daí advêm resultam da integração e união de esforços rumo ao sucesso e ao maior comprometimento e cooperação das pessoas;

- análise entre a relação da AA e AE dos alunos; neste contexto, quando falamos em indicadores e metas referimo-nos com objetividade à dialética que se deve obedecer no processo educativo interno e externo, onde os resultados escolares se devem aproximar, não se registando grandes ruturas e afastamentos; este estudo, uma vez mais, começa em reunião de CP, usufruindo de uma reflexão conjunta de todos os seus membros e, por isso, naturalmente mais enriquecedora, seguindo a tramitação já enunciada, a resolução das situações mais problemáticas, em reuniões de Departamento Curricular (também é feita a comparação dos resultados, seja de outros anos letivos, seja com os resultados obtidos pelos alunos doutras escolas);

- avaliação do PAA, monitorizando-o no final de cada período e no final do ano letivo.

Em suma, pelo discurso normativo em vigor, o acompanhamento do desenvolvimento do processo educativo cabe ao CP, pois é o órgão com competência para identificar os aspetos a serem avaliados e quais os que podem ser considerados adequados ao trabalho educativo. Esses dados e informações recolhidos e analisados pelo CP deverão ser divulgados por todos os coordenadores de departamentos curriculares, que posteriormente deverão monitorizar as prestações de seus pares. Tal como referimos, os grupos, os departamentos e os conselhos de turma também deverão realizar práticas de AA. Nos Departamentos, também é feita a monitorização das atividades programadas, dos resultados internos e externos, do cumprimento dos programas curriculares, e por vezes é feito o acompanhamento dos professores mais novos, integrando-os na cultura da escola. Contudo estas práticas pecam por não serem sistematizadas e organizadas. Pensamos que as escolas tomaram consciência deste pecado original, quando foram sujeitas à AE.

As práticas autoavaliativas também ocorrem dentro da sala de aula, por meio do diálogo entre professor/aluno e centram-se sobre a dinâmica das atividades pedagógicas e curriculares. Assim sendo, permitem a estes agentes construírem coletivamente estratégias práticas de aprendizagens mais sólidas e duradouras, conducentes à autonomia, sendo este o efeito mais digno de registo.

De facto, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas²⁸, as dinâmicas de AA estão agregadas ao desenvolvimento da autonomia, aos órgãos responsáveis pelo governo das escolas e às competências dos atores envolvidos. É o caso do conselho geral, do diretor e do conselho pedagógico a quem compete analisar os resultados escolares dos alunos, articular com as provas de aferição e exames nacionais, comparação com os resultados de outras escolas, construir, acompanhar e avaliar o PAA.

Relativamente às práticas em contexto escolar, algumas foram identificadas por Barzanò (2009, p. 330) como por exemplo

“a pesquisa de dados e a subsequente reflexão sobre os processos de trabalho e os resultados obtidos alimentariam a dimensão investigativa da actividade docente. Assim se introduziriam mais valias no trabalho das equipas de professores e nos resultados das aprendizagens, sobretudo nas dos alunos mais difíceis de motivar e integrar na cultura escolar. A implementação destes processos sofreu diversos avanços e recuos, gerando inseguranças e tensões nos avaliadores e avaliados, o que, em conjunto, contribuiu para a sua inconsequência e descredibilização” (*ibidem*).

Ao mesmo tempo, Barzanò (2009, p. 330) refere que

“outras práticas mais informais de auto-avaliação têm mobilizado grupos de professores para uma análise das necessidades dos seus alunos, para a reflexão sobre estratégias adequadas, muitas vezes para o apoio mútuo entre docentes. (...) dá origem à construção de projectos de inovação, a que associam a mobilização e cooperação da comunidade local”.

Clímaco (2006, pp. 208-209) considera que “a avaliação, conduzida por iniciativa da própria escola, recorrendo a ajudas internas e externas, ou por iniciativa externa da Administração”, é traduzida num processo “complexo em que objectivos, prioridades e estratégias são analisados em função dos resultados, são questionados e, eventualmente, postos em causa”. Esta autora (*ibidem*) acrescenta ainda que em “muitas escolas este tipo de avaliação, sumativa e reguladora, acontece anualmente”, quando é analisado o balanço do plano de atividades e o nível de concretização dos objetivos nele inscritos e correspondendo “a um ciclo duplo de feedback na medida em que abrange os resultados da monitorização e os relaciona com o projecto educativo, ou a visão de futuro, e o processo, ou a estratégia”. Refere também que qualquer das duas abordagens (iniciativa interna ou

²⁸ Decreto-Lei n.º 75/2008, introdução e artigo 9.º.

externa)²⁹ “são orientadas para o trabalho desenvolvido internamente”, sendo o progresso medido “pela diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada” e tendo como referência a própria escola e as metas de desenvolvimento que forem fixadas. Assinala, ainda, que a monitorização e a avaliação interna devem ser feitas, não como um processo de produção de estatísticas, mas um processo de construção de comunidades de aprendizagem, envolvendo todos os seus diferentes membros, pois “a escola é de todos e ganha em identidade, quando todos os membros se igualam pelo estatuto de aprendentes e contribuintes de uma escola nova, ousada, exigente. É um processo trabalhoso, complexo e necessário” (*ibidem*, 2006, p. 209).

Vai mais longe ao considerar que “há casos, em que as escolas não formalizaram ou instituíram um projecto de auto-avaliação, mas que devem ser valorizados como tal”, destacando as atividades dos conselhos de turma ou de disciplina, quando:

- “recolhem, analisam e discutem os dados relativos aos resultados de desempenho” académico, social e emocional dos alunos em cada turma e na escola;
- “revêm a programação da actividade lectiva, organizam apoios, acompanham o progresso, encorajam o esforço e o sucesso, envolvem as famílias num projecto educativo partilhado”. Para valorizar estas práticas a mesma autora reforça que devemos aprofundá-las, “dar-lhes maior visibilidade e sistematicidade, torná-las progressivamente extensíveis a todas as áreas de actividade planeada e a todos os grupos envolvidos e criar-lhes ambição educativa”.

Outras práticas referenciadas por Nunes (2007, p. 156) são os “dados estatísticos que são apresentados ao conselho pedagógico, sendo objecto de reflexão por parte deste órgão e, posteriormente, também pelos grupos disciplinares”. Todos os grupos disciplinares fazem uma reflexão cuidada sobre os resultados apresentados, a fim de serem delineadas estratégias que melhorem a aprendizagem e, por consequência, o sucesso educativo.

Em síntese, as práticas de AA que têm lugar nas escolas parecem decorrer do trabalho efetuado pelos órgãos e estruturas de índole pedagógica, visando o sucesso educativo dos seus alunos. Neste estudo, para além do trabalho do conselho pedagógico pretende-se analisar também o trabalho realizado por outros órgãos com poder de decisão como é o caso do diretor.

²⁹ Ver capítulos 3.2.1. e 3.2.2.

4.2. Modelos estruturados

Os modelos estruturados são utilizados nas empresas, podendo vir a ser utilizados também pelas escolas, com as devidas adaptações ao seu contexto e à sua especificidade. Têm referenciais bem definidos, muito formatados de inspiração tecnológica e que não sofrem alterações estruturais quando aplicados a organizações distintas. Neste domínio, destaca-se o EFQM³⁰ nascido do esforço conjunto de empresas comerciais europeias que procuraram em comum formas de melhorar o seu desempenho, sendo hoje reconhecido como uma importante ferramenta de gestão para instituições não lucrativas ou do sector público e o CAF³¹ criado pelos Ministros dos Estados-Membros da União Europeia responsáveis pela Administração Pública.

Alaíz (2007) refere que J. MacBeath fez um inventário de modelos de AA em uso no Reino Unido, destacando o modelo do OFSTED³²: um referencial amplo (que inclui dimensões de ordem organizacional e pedagógica) e que se operacionaliza num formulário (SEF, *Self-Evaluation Form*), no qual um responsável de cada escola não só lança os respetivos dados de caracterização, como também posiciona essa organização numa escala de quatro níveis relativamente a um conjunto de indicadores/descriptores. Na perspetiva de Melo (2005, p. 55) os principais objetivos das avaliações promovidas pelo OFSTED são “responsabilizar as escolas perante a comunidade”, “ser um instrumento de melhoria para cada escola”, e permitir “obter informação sobre a situação da educação a nível nacional (destinada ao relatório anual que HMCI apresenta ao parlamento)”. Cada relatório de avaliação deve identificar os pontos fortes e fracos da escola, verificar as medidas de melhoria adotadas quanto aos pontos fracos referenciados anteriormente pela inspeção e propor medidas de melhoria para os novos pontos fracos. Metodologicamente, as ações inspetivas do OFSTED partem da AA da escola como forma de tentar que a inspeção abranja o que verdadeiramente é importante para a escola e fortalecer, melhorando e credibilizando, os mecanismos de AA da escola (OFSTED, 2003). Outros “modelos” apresentados por MacBeath e que associam AA e melhoria da escola são:

a) O portal web Matrix NCSL/Becta, que permite a AA nas várias dimensões da escola e gera automaticamente uma proposta de plano de ação em função das respostas dadas;

³⁰ EFQM- da European Foundation for Quality Management.

³¹ CAF - Common Assessment Framework.

³² OFSTED- (Office for Standards in Education).

b) O portal *Cambridge Education*, que permite o preenchimento dos formulários por vários professores mediante *password* própria;

c) *Transforming Learning* (de uma empresa privada, Hay Group) que permite a professores avaliar a sua escola e as atividades de sala de aula e a alunos (mediante *password*, acessível apenas aos diretamente interessados) que façam a AA das suas aulas.

No que diz respeito ao nosso país, J. M. Azevedo (2007, pp. 56-62) fez uma súmula dos diferentes modelos de avaliação que incorporam ou pretendem incorporar a avaliação interna, destacando aqueles que vão ser enunciados.

Observatório da qualidade da escola (1992-1999)

Dispositivo de fomento à AA desenvolvido no contexto do Programa Educação para Todos (PEPT), que foi um programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico, patrocinado pelo governo central, durante a década de 90 do século passado. O Observatório teve como inspiração os estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e o estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*. Em 1999, o Observatório envolvia mais de 1000 escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (DAPP, 2000). As linhas de política e de estratégia educativa do Observatório são: - promoção da qualidade da escola; - promoção da autonomia das escolas; - introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas; - produção de informação sistemática sobre as escolas. Segundo Lima (2008, p. 286) ao Observatório foi atribuída a missão de medir a qualidade da escola com base numa série de 18 indicadores, abrangendo o contexto da instituição (interno e externo), os seus recursos (físicos, financeiros e humanos), os processos nela desenvolvidos e os seus resultados (académicos e não-académicos), para além de recolher informação sobre o contexto familiar dos alunos.

Projeto Qualidade XXI (1999-2002)

Lima (2008, p. 286) refere outra iniciativa de AE por parte do Ministério da Educação, o Programa Qualidade XXI, “promovido pelo Instituto de Inovação Educacional” (IIE) na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do *Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*, e “que visava apoiar e fomentar o desenvolvimento organizacional das escolas básicas e secundárias, propondo a utilização flexível de um quadro global de referência e de alguns instrumentos propostos pelo

Instituto para as instituições utilizarem na sua auto-regulação e pilotagem”. A informação recolhida destacada pelos investigadores da eficácia da escola, como Rutter et al. (1979) e Mortimore et al. (1988) incidia sobre quatro áreas temáticas: - resultados da aprendizagem; - processos internos ao nível da sala de aula; - processos internos ao nível da escola; - relações da instituição com o seu contexto. Em relação ao modelo do Projeto-Piloto, Alaíz (2003, p. 61) refere, que o Qualidade XXI procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspectiva sistémica e reforçou o carácter participativo.

Modelo de certificação de qualidade nas escolas profissionais (1997-2001)

O Projeto foi apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci e desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca, tendo sido coordenado pela ANESPO - Associação Nacional das Escolas Profissionais. O projeto identifica, como fontes teóricas do Modelo de Certificação, conceitos predominantemente oriundos do mundo empresarial: as famílias das normas ISO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da Inspeção-Geral de Educação e o modelo da instituição escocesa *Stow College - Quality Improvement through Self-Evaluation*. Foram identificadas quatro áreas principais de análise – gestão e direção, estudantes, prática de formação e controlo e avaliação da qualidade, e selecionadas quatro categorias de referências de qualidade: conceção, operacionalização, implementação e aquisição.

Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000-...)

Este projeto, na opinião de Saraiva (2002, p.81), resulta

“de uma parceria entre a AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a QUAL - Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda, no sentido de proporcionar a um conjunto de escolas associadas da AEEP a possibilidade de realização de um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM, devidamente adaptado ao contexto do ensino”.

Tem por objetivos: - “estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação das áreas onde é necessário melhorar; - partilhar a experiência, os conhecimentos e as ‘boas práticas’”. J. M. Azevedo (2007, p. 61) assinala que neste projeto as escolas são analisadas de acordo com 30 subcritérios organizados em nove critérios: - liderança; - política e estratégia; - pessoas; - parcerias e recursos; - processos; - resultados – clientes; - resultados – pessoas; - resultados – sociedade; - resultados - chave do desempenho. Em cada escola, é

designado um *Animador de Melhoria* e constituída uma equipa de AA, que conduzem o processo com o apoio de um consultor da QUAL.

Programa AVES – programa de avaliação de escolas secundárias (2000-...)

Este programa, segundo Lima (2008, p. 290), utiliza o “modelo integrado”, lançado em 12 instituições voluntárias do ensino secundário do Grande Porto em 2000/2001 e baseado numa bateria de itens de questionário aplicados aos professores, alunos e pais e que pretende oferecer a cada escola uma perspectiva independente sobre o seu desempenho, com o propósito de estimular o processo de AA, que favoreça a melhoria da educação na instituição e das suas relações com a comunidade.

É um processo de AE promovido pela Fundação Manuel Leão e apoiado financeiramente pela Fundação Calouste Gulbenkian e que de acordo com J. M. Azevedo (2007, p. 61) é estruturado de acordo com

“oito princípios orientadores: - formatividade, não controlo ou supervisão; - longitudinalidade - decorre ao longo de três anos; - participação voluntária das escolas; - integração; - garantia de confidencialidade; - valor acrescentado de cada escola; - articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna (equipa interna); - as escolas como organizações aprendentes”.

Azevedo (2002, pp. 73-74) identifica quatro dimensões em que as escolas são avaliadas: entrada (“resultados iniciais dos alunos, no início do ciclo de estudos”), contexto (sociocultural da escola e clima organizacional), processos (que incluem a organização e funcionamento da escola, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica) e resultados (escolares dos alunos).

Os modelos estruturados, geralmente, decorrem de iniciativas como as apresentadas, que têm sido conduzidas em pequena escala no seu conjunto, contrariamente ao que acontece em muitos outros países. De registar que o caso específico do sistema educativo português não dispõe ainda de mecanismos sistemáticos institucionalizados que permitam avaliar o desempenho das suas escolas.

4.2.1. Modelo EFQM

No âmbito do modelo estruturado EFQM, Melo (2005, pp. 96-97) assinala que “quer a avaliação, quer o desenho e implementação de acções de melhoria dependem da existência e recolha de informação factual credível sobre cada ponto de análise”, em que os “resultados (pessoas, clientes, sociedade e resultados-chave) são determinados pelos meios (liderança, pessoas, política e estratégia, parcerias e recursos e processos)”.

O Modelo EFQM é uma ferramenta de AA que pretende auxiliar as organizações a determinar os seus pontos fortes e as áreas onde podem ser alcançadas melhorias para, a partir daí, planear as ações de melhoria, implementando-as de forma controlada, para avaliar os progressos obtidos (EFQM, 2003, p. 9). Nesta linha, Murillo (2007, p. 11) salienta que o EFQM adaptado aos centros escolares “pretende ser um instrumento para a auto-avaliação e melhoria das instituições educativas. (...) realiza-se através de um processo cíclico de melhoria contínua”, começando por uma “auto-avaliação prévia”, continuando com a “identificação das áreas de melhoria”, a “execução do plano/planos de melhoria correspondentes” e a “auto-avaliação”, de seguida coloca-se “em marcha um novo plano e assim sucessivamente”. É ainda este autor (Murillo, 2007, p.15) quem assinala que muitas das propostas metodológicas do EFQM estão de acordo com a investigação sobre eficácia escolar e melhoria da escola, dando como exemplos “a necessidade de conjugar diferentes estratégias para levar a cabo a mudança, a importância da liderança, a formação de professores, os processos de análise e revisão da aprendizagem e a utilização da avaliação como feedback do processo”.

Para melhor conhecermos este modelo estruturado consideramos pertinente um extrato retirado da apresentação ao projeto (EFQM, 2003, p. 9):

“As organizações que utilizam o Modelo de Excelência da EFQM para efeitos de auto-avaliação destacam um vasto leque de benefícios decorrentes deste exercício, (...): - fornece abordagens altamente estruturadas, baseadas em factos, para a identificação e avaliação de pontos fortes e áreas de melhoria, (...) monitorização periódica do progresso da organização; - educa as pessoas nos Conceitos Fundamentais da Excelência constituindo uma ferramenta para a gestão e melhoria da organização, e para a forma como esta lida com as suas responsabilidades; - integra as várias iniciativas de melhoria nas operações correntes; - facilita a comparação com outras organizações, de natureza similar ou distinta, através da utilização de um conjunto de critérios amplamente aceites em toda a Europa, bem como a identificação e a partilha de ‘boas práticas’ na organização”.

Este modelo do EFQM (2003, p. 13) define 9 critérios, com as respetivas percentagens, para efeitos de avaliação das candidaturas ao Prémio Europeu da Qualidade que apresentamos de seguida: Liderança (10%); Pessoas (9%); Parcerias e Recursos (9%); Política e Estratégia (8%); Processos (14%); Resultados Chave do Desempenho (15%); Resultados Pessoas (9%); Resultados Sociedade (6%); Resultados Clientes (20%).

4.2.2. Modelo CAF

Vamos agora abordar com mais detalhe o modelo estruturado CAF que é uma ferramenta da Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management* / TQM) inspirada no Modelo EFQM e no modelo da Speyer, tendo resultado da cooperação de sucessivas

Presidências da União Europeia (Reino Unido e Áustria em 1998, Alemanha e Finlândia em 1999 e Portugal em 2000). (CAF, 2007, p. 5)

Segundo o DAEP (DGAEP, 2011a), durante a 1.^a Conferência da Qualidade para as Administrações Públicas da U.E – Partilhar as Melhores Práticas, que se realizou em Lisboa (Maio/2000), foi selado um compromisso entre os responsáveis pelas Administrações Públicas dos quinze para divulgar e promover a utilização da CAF nos respetivos países. “Em 2002 foi realizada uma avaliação do modelo, com base na experiência desenvolvida nos Estados Membros que aplicaram a CAF entre 2000/2001 (incluindo 14 organismos portugueses), resultando numa nova versão da CAF que contemplava algumas alterações”. A CAF 2002 “foi apresentada durante a 2.^a Conferência da Qualidade para as Administrações Públicas da União Europeia, que decorreu em Copenhaga, Dinamarca” em Outubro de 2002. Em 2006, na 4.^a Conferência da Qualidade foi apresentada uma nova versão, resultante “do trabalho do CAF 2006 Technical Working Group, representado pelos correspondentes nacionais CAF de cerca de 10 Estados-membros, a EFQM e coordenado pelo Centro de Recursos CAF do EIPA”. (DGAEP, 2011a)³³.

O modelo CAF (2007, p. 6) desenvolve-se atendendo aos seus quatro objetivos principais:

- “1. introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade Total e orientá-la progressivamente, através da utilização e compreensão da auto-avaliação, da actual sequência de actividades «Planear-Executar» para um ciclo completo e desenvolvido «PDCA» - Planear (fase de projecto); Executar (fase da execução); Rever (fase da avaliação) e Ajustar (fase da acção, adaptação e correcção);
2. Facilitar a auto-avaliação das organizações públicas com o objectivo de obter um diagnóstico e um plano de acções de melhoria;
3. servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade;
4. facilitar o «*bench learning*» entre organizações do sector público”.

Atendendo ao exposto no documento que estamos a citar, a utilização da CAF (2007, p. 8):

- “ - permite uma avaliação baseada em evidências através de um conjunto de critérios amplamente aceites no sector público dos países europeus; - cria oportunidades para identificar o progresso e os níveis de realização alcançados; - constitui um meio para alcançar consistência de direcção e consenso no que é necessário ser feito para melhorar a organização; - proporciona uma ligação entre os diferentes resultados a serem alcançados e as práticas ou meios que os suportam; - constitui um meio para criar entusiasmo entre colaboradores através do envolvimento destes no processo de melhoria;

³³ Relativamente ao contexto português e segundo a DGAEP (2011b) “Portugal tem desde o início acompanhado e participado no desenvolvimento da CAF. Contribuiu para a criação da 1.^a versão (CAF 2000), acompanhou a 2.^a revisão (CAF 2002) e participou no grupo de peritos que elaboraram a 3.^a versão do modelo (CAF 2006). A dinamização da utilização da CAF em Portugal começou por ser responsabilidade do Secretariado para a Modernização Administrativa (SMA)”, a partir de Outubro de 2002 o organismo responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das iniciativas de divulgação e implementação da CAF na Administração Pública Portuguesa passou a ser a DGAEP.

- gera oportunidades para promover e partilhar boas práticas entre diferentes sectores de uma organização e com outras organizações;
- permite integrar nos processos normais de trabalho as diversas iniciativas para a qualidade;
- constitui uma forma de medição do progresso ao longo do tempo através de auto-avaliações regulares”.

Em documento posterior verificamos que, segundo a CAF educação, (2012, p. 9) a

“autoavaliação e melhoria das organizações públicas torna-se muito difícil sem informação fiável proveniente das diferentes áreas funcionais da organização. A CAF estimula as organizações do setor público a recolherem e usarem a informação mas, no entanto, muitas vezes esta informação não está disponível numa primeira autoavaliação. (...) Quanto maior for o progresso de uma organização no sentido da melhoria contínua, tanto mais esta estará capaz de recolher e gerir informação de forma sistemática e progressiva, quer a nível interno, quer externo”.

A CAF Educação (2012, p. 11) publicou uma versão em janeiro de 2012, através da DGAEP, que em relação à versão CAF 2006 tem as seguintes alterações:

- uso dos termos “«alunos/formandos» em vez de «cliente/cidadão» e «instituições de ensino e formação» em vez de «organizações públicas»”;
- adaptação de todos os exemplos ao contexto específico das instituições educativas;
- revisão do glossário;
- -adição de dois documentos: “ introdução sobre o uso de modelos de Gestão da Qualidade Total (TQM) e CAF, bem como a política europeia sobre Educação”.

A AA de uma organização escolar pode ser realizada de diversas formas existindo vários fatores que contribuem para determinar qual o modo mais apropriado para a desenvolver, nomeadamente: a dimensão da organização, a cultura e a experiência prévia com ferramentas de Gestão da Qualidade Total, entre outros. A CAF 2006 e a CAF Educação de 2012 introduzem linhas de orientação detalhadas para a realização do processo de AA, dividindo o mesmo em 3 fases e 10 passos de uma “caminhada” em direção à melhoria contínua que são:

Fase 1 - O início da caminhada em que primeiro devemos decidir como organizar e planear a AA (1.º) e de seguida divulgar o projeto de AA (2.º);

Fase 2 - Processo de AA que deve ser iniciado com a criação da(s) equipa(s) de AA (3.º), seguida da organização da formação dos elementos que constituem a equipa (4.º), continuada com a realização da AA (5.º), culminando com o preenchimento do relatório de AA (6.º);

Fase 3 - Plano de melhorias /Priorização. Nesta fase deve ser construído um plano de melhorias (7.º), que terá de ser divulgado (8.º) e implementado (9.º), finalizando o processo com o planeamento da AA seguinte (10.º) (CAF Educação, 2012, pp. 56-70).

4.2.3. Outros modelos

Para além dos modelos apresentados, não podemos deixar de referir três outros modelos também eles estruturados - Balanced ScoreCard, QUALIS, PAR - para uma argumentação mais completa e pela sua expressão no contexto nacional. O primeiro, apresentado de forma sumária. O segundo, igualmente apresentado de forma sumária, é utilizado nas Escolas Portuguesas e é de origem nativa, sendo aplicado na Região Autónoma dos Açores. O terceiro é um modelo concebido na Universidade do Minho e baseado no modelo de referencialização de Figari - Modelo PAR, sobre o qual nos debruçaremos de forma mais esmiuçada.

4.2.3.1. *Balanced ScoreCard*

Segundo o DGAEP (2011c) o Balanced ScoreCard (BSC) “é um instrumento de gestão que visa a construção de um conjunto de indicadores quantitativos que permitem avaliar a capacidade da organização para cumprir a sua missão e objetivos estratégicos”, sendo também “útil como ferramenta de comunicação da gestão, como via para informar os colaboradores da organização e outras partes interessadas em que medida a organização está a cumprir o seu planeamento estratégico” DGAEP (2011d). É uma metodologia que se apoia “em conceitos primordiais da gestão da qualidade total, como a orientação para clientes, a gestão por processos, a melhoria contínua, a gestão de desempenho, entre outros”. Inicialmente foi utilizada como “instrumento de avaliação do desempenho organizacional”, tendo evoluído para “uma ferramenta mais completa que ajuda a planear, executar e avaliar a estratégia da organização” DGAEP (2011d). Os seus indicadores são “estruturados em 4 perspetivas: - inovação e liderança, processos internos, clientes e gestão financeira”, que “estabelecem entre si relações de causa-efeito” que “são baseadas em hipóteses que permanentemente têm de ser revistas, num processo claro de melhoria contínua” DGAEP (2011d).

O BSC é cada vez mais utilizado no sector público da Europa e na Administração Pública Portuguesa. Por vezes, se as organizações pretenderem investir ao “nível do planeamento estratégico e monitorização dos resultados”, há a necessidade de utilização do BSC com a aplicação da CAF, existindo “várias experiências de aplicação dos 2 modelos no mesmo serviço” (DGAEP, 2011d).

4.2.3.2. *Modelo QUALIS*

No que diz respeito ao Programa QUALIS, Melo (2009) assinala que foi adaptado do modelo CAF e aplicado na Região Autónoma dos Açores e em algumas escolas do continente. Relativamente à aplicação deste modelo, Melo faz uma síntese das suas conclusões na sua tese de doutoramento e que a seguir referiremos. Assim, para Melo (2009, p. 315) “o carácter repetitivo do QUALIS permitirá não só estudar a existência dos impactos imediatos já ocorridos, mas também acompanhar os impactos a médio e longo prazo”. Na mesma obra Melo (2009, p. 316) acrescenta que o

“carácter repetitivo do processo não é, em si, garante da criação de valor. Nem tão pouco parece ser possível remeter esse ganho para um momento futuro sem permitir conquistas intermédias que mantenham um nível motivacional mínimo nos actores. Contudo, parece ser possível afirmar hoje que, sem a repetição do processo, a auto-avaliação não é susceptível de ser um processo útil para a escola. Esta característica é assim condição necessária para o sucesso da auto-avaliação (ainda que não seja condição suficiente)”.

4.2.3.3. *Modelo PAR*

Outro modelo utilizado em Portugal é o “Projeto de Avaliação em Rede” (PAR) que tem como finalidade “habilitar as escolas a desenvolver dispositivos de autoavaliação, úteis ao desenvolvimento da construção de uma escola de qualidade”(PAR, 2012)³⁴. O projeto PAR tem como principais objetivos:

- “criar as condições para a existência de uma cultura de auto-avaliação; - capacitar as escolas a desenvolver a ‘referencialização’ como uma modelização de construção e desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação de escola contextualizados à realidade particular de cada escola; - promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da auto-avaliação de escola; - apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de auto-avaliação de escola, assente numa perspectiva de *amigo crítico*; - uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem em torno do desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação de escola”. (PAR, 2012).

Em relação à aplicação deste modelo, Alves (2009, p. 3971) refere a existência de duas fases, em que a primeira “sustenta-se numa metodologia de investigação-acção, através da realização de uma oficina de formação, cujo objectivo principal é estabelecer os alicerces conceptuais que permitirão às equipas desenvolver um diálogo comum no seio da comunidade PAR”. Acrescenta que a

“segunda fase, assenta no apoio às equipas de auto-avaliação de escola, numa perspectiva de *amigo crítico* que orienta a *rede de escolas*, promovendo encontros entre as equipas e com investigadores / especialistas em áreas úteis ao desenvolvimento de determinados domínios de um dispositivo de auto-avaliação”. Alves (2009, p. 3971)

³⁴ PAR –Projecto de Avaliação em Rede. <https://sites.google.com/site/projodeavaliacaoemrede/objectivos> retirado a 26 ABRIL 2012.

Para o efeito desenvolveram

“um site e um grupo, de acesso restrito às equipas e que são meios privilegiados para a divulgação de documentos, instrumentos e iniciativas (o site) e de troca de opiniões ou esclarecimentos (o grupo, funcionando este local como uma espécie de fórum PAR)”. Alves (2009, p. 3971)

Este modelo é baseado na metodologia de referencialização que é definida por Figari (1996, p. 52) como um processo que permite a construção e a operacionalização de um sistema de referências, que proporciona o envolvimento dos diversos elementos da comunidade educativa, bem como permite “assinalar um contexto e construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação)”.

Alves (2009, p. 3968) acrescenta que

“mais do que uma metodologia de descrição da realidade, a referencialização assume-se como uma prática de investigação e de avaliação, que procura as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto, tendo como intuito contribuir para a melhoria / aperfeiçoamento da escola”.

Além dos dois modelos atrás referidos existem dois projetos, o projeto BESP e o Projeto ARQME³⁵. Este é desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e tem por objetivos:

“- aprofundamento e renovação do conhecimento relativamente à problemática da auto-avaliação em Agrupamentos de Escolas e sua articulação com a melhoria da qualidade das escolas e da educação;
- concepção de dispositivos metodológicos pertinentes para a produção de avaliação e acompanhamento, em contexto de Agrupamento; - reflexão sobre os efeitos produzidos pela auto-avaliação e sua articulação com as transformações nas identidades profissionais dos professores;
- reflexão sobre a relação entre a auto-avaliação em Agrupamentos e as dinâmicas dos respetivos ciclos de vida organizacionais”³⁶ (Afonso, 2010, pp. 16-17).

O projeto BESP³⁷ é uma plataforma Web que “serve de apoio às escolas” e à comunidade, pois possui para cada escola uma série de indicadores que têm por base dados provenientes do Ministério da Educação (resultados de exames nacionais) e das próprias escolas. Segundo o BESP, estes indicadores mostram o desempenho das escolas a vários níveis (contexto, resultados, recursos e processo), em que “o público em geral tem acesso apenas a dados públicos, enquanto os utilizadores registados (escolas) têm acesso aos dados públicos e aos dados provenientes da escola e disponibilizados ao BESP através do preenchimento de um questionário *on-line*”.

³⁵ Autoavaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação.

³⁶ <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/projecto.php>.

³⁷ Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas. <http://besp.mercatura.pt/pagina.php?codPagina=1>.

4.2.4. Um olhar global sobre os modelos de avaliação interna

Se considerarmos a escola como uma organização indiferenciada das outras, então utilizamos modelos estruturados. Pelo contrário, se a escola for considerada como é referido por Guerra (2001) como “uma organização peculiar, pois todas as escolas são, simultaneamente, iguais e diferentes, pelo que para fazer a leitura de cada escola, se deverá recorrer a uma metodologia que proporcione a sua compreensão e, previsivelmente, o seu conhecimento”, recorreremos a modelos abertos. Depois de termos abordado a existência de dois tipos de modelos, qual é que devemos usar?

Embora vejamos virtualidades nos modelos abertos, somos de opinião que a AA das escolas deveria ser feita de modo a que os dois tipos de modelos (abertos e fechados) possam ser articulados. Se por um lado, o uso de modelos abertos permite que a AA seja construída a partir do interior da organização, da dinâmica intrínseca à escola formada pelos professores, pais, alunos e funcionários, por outro lado, tem o inconveniente de poder resultar num ritual mais ou menos permanente, derivando para uma avaliação pouco sistematizada, na maior parte das vezes feita de acordo com os interesses internos da organização, não sendo direccionada para a melhoria, mas apenas para cumprir o que está legislado. Daí, a necessidade de articulá-la com um modelo fechado, que possibilite a prestação de contas para que a organização se abra ao exterior, tendo o inconveniente de estarmos sujeitos a resistências internas. Dentro dos modelos estruturados devemos aprofundar o CAF, uma vez que da nossa investigação resultou como sendo aquele que era mais conhecido pela generalidade dos Diretores entrevistados, bem como aquele que foi mais utilizado pelas escolas em estudo, conjuntamente com as práticas de AA presentes em todas as escolas. Para isso, os padrões de qualidade da avaliação, respetivamente utilidade, exequibilidade, legitimidade e exatidão, definidos pela plataforma de associações de avaliadores norte-americanos deveriam nortear os atores educativos portugueses, quer para fazer a escolha do modelo de AA, quer para meta-avaliar as práticas existentes numa perspectiva de avaliação e melhoria constantes.

Ao mesmo tempo consideramos que os modelos estruturados não podem, nem deverão ser vistos como uma AE, medindo tudo e todos e de igual forma em todas as escolas, não prestando a devida atenção ao contexto e à cultura própria da escola. Estamos a observar a existência de cada vez mais escolas a recorrer a empresas externas para realizarem a sua AA, utilizando sobretudo o modelo CAF. Estas empresas utilizam um batalhão de

indicadores pré-formatados que são fornecidos às escolas, através de tabelas para preencher ou em questionários para serem aplicados. Deste batalhão de indicadores as escolas escolhem alguns. Será que estamos na presença de uma AA? Ou será que é uma AA feita através de agentes externos como é referido por Guerra? Será isto que pretendemos? Não estaremos a diminuir a autonomia da escola? Não estaremos a correr o risco de transformar a AA numa AE encapotada? Será que as escolas estão no caminho certo? É certo que de momento e fruto de todas as reformas a que as escolas têm estado sujeitas, as escolas tem-se deparado com uma diminuição de recursos humanos qualificados, fundamentalmente através do aumento do número de professores que pedem reformas antecipadas (resultado das alterações normativas que durante anos e anos inundaram as escolas, que tornaram os professores como meros executores dessas normas, desviando-se da sua atividade natural e conduzindo-os à desmotivação). Como tal, não abundam recursos humanos nas escolas com formação para fazerem a AA. Será que existem recursos financeiros para poderem recorrer aos agentes externos? Ao mesmo tempo não estaremos a sobrevalorizar a AA como solução para todos os problemas da escola? Será que as escolas estão preparadas para realizarem a sua AA, ou seja, estão suficientemente maduras para se autoavaliarem? Na opinião de Melo (2009, p. 313) nas

“organizações em que não há hábitos enraizados de reflexão estruturada sobre as práticas, a utilização de um modelo aberto pode redundar em auto-avaliações falhadas e/ou enviesadas por lógicas corporativas. Pelo contrário, para organizações maduras, a adopção de modelos fechados pode tornar a auto-avaliação um mero processo de verificação da conformidade entre as práticas e o referente, retirando-lhe o seu potencial de instrumento de auto-regulação da organização”.

Melo (2009, p. 314) defende que a

“auto-avaliação da escola é um processo repetido ao longo do tempo, para que quer os atores quer o procedimento evoluam em conformidade com a meta-avaliação que se vai fazendo dos resultados obtidos. Nesta linha, é provavelmente mais fecundo iniciar a auto-avaliação com um modelo mais fechado que se vai abrindo em função da maturação verificada. Mas o fim último será a utilização de um modelo aberto por uma organização madura”.

Melo considera que as diferenças entre os produtos da AA de cada escola (relatórios e planos de melhoria) são mais acidentais do que fruto da especificidade pedagógica de cada organização e, por outro lado, a ausência de reflexão sobre a sala de aula, o centro da atividade da escola (Roldão, 2008; Reis, 2009), aponta para a necessidade de o modelo de AA ser muito mais diretivo do que o é o modelo CAF.

Em síntese, em nossa opinião, cada escola é um caso particular, com uma cultura própria que deve estar presente aquando da escolha do modelo de AA a utilizar. Esta deve

ser uma escolha contextualizada e, também, informada pelo que os professores responsáveis pela sua execução devem possuir formação adequada.

5. Operacionalização da avaliação interna na organização: fases do processo

A *avaliação das escolas* e de qualquer outra instituição, segundo Almeida (2007, pp. 243-244) deve partir sempre de um exercício de AA, operacionalizando-se de forma a ser aceite na sua implementação pelos diversos intervenientes e devendo ser progressiva. Partilhamos desta posição e acrescentamos que, sem o contributo dos diferentes intervenientes, a avaliação das escolas pode ser um processo que não contemple todas as áreas, não se tornando universal, sendo inacabado e que ao encontrar alguns obstáculos seja penalizado. Consideramos ainda que terá de ser progressiva dado que é manifestamente impossível, com os meios que as escolas possuem, analisar todas as áreas e setores. Recorrendo ainda ao trabalho de Almeida (2007, p. 244) constatamos que o autor frisa que uma

“maior atenção aos contextos e processos permite aos avaliadores e aos avaliados uma melhor percepção da existência ou não de dinâmicas de inovação, de planeamento e de prossecução de objectivos. Esta filosofia descentra a avaliação das pessoas singulares, destacando os grupos, as relações, as lideranças e as condições que moldam o dia-a-dia escolar. Com isto, torna-se também mais fácil mobilizar a escola, assegurar a adesão desde o indivíduo singular à instituição no seu todo, criando-se dispositivos internos e sistemáticos de planificação, acompanhamento e avaliação, dando no fundo sentido à justificação primeira da avaliação das escolas”.

A AA pode-se traduzir numa prática enquanto instrumento pedagógico e de melhoria do conhecimento e na gestão de mudança, ou seja, na *melhoria* da organização escolar, inserindo-se no capítulo das boas práticas, pois é um processo de reflexão sobre o próprio desempenho, constituindo um meio eficiente para o indivíduo aprender a identificar e corrigir os seus erros. Podemos também referir como objetivos mais específicos da AA:

- perceber a estrutura e os conceitos implicados na construção do saber;
- perspetivar práticas adequadas aos contextos escolares;
- mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal.

5.1. Processo de tomada de decisão de avaliação escola

Antes de dar início ao processo de AA consideramos que é necessário tomar um conjunto de decisões metodológicas e processuais sobre a mesma. Como é tomada a decisão? Quem a toma? Quais os órgãos que envolve na sua implementação? Pelos depoimentos prestados nas entrevistas e pela leitura flutuante realizada aos dados recolhidos, ficamos com a perceção de que em algumas escolas, mais “democráticas”, a

decisão de se autoavaliarem partirá do Conselho Pedagógico, outras de pendor mais gestor será o diretor, e por fim outras terão como órgão de decisão o Conselho Geral. Contudo, naquelas escolas que existindo práticas de AA que não conduzem a um processo de AA sistematizado, referida no capítulo 3.3.1.1., ou seja, naquelas em que os diferentes órgãos realizam as práticas de AA, não articulados entre si, originando por vezes uma duplicação do trabalho e não conduzindo a relatórios finais nem produzindo planos de melhoria, a decisão provirá de todos os órgãos: conselhos de turma, grupos disciplinares, departamentos curriculares, com diferentes graus de autonomia.

Recorrendo à argumentação expressa no SICI (2007, p. 21), com a qual concordamos, existem 5 fases a ter em conta no processo de tomada de decisão. Começamos pela ‘orientação’ (1.^a), refletindo se estamos prontos para a AA e identificando os objetivos a atingir. A segunda fase é a ‘preparação’, que consiste na organização da AA e definição daquilo que vamos avaliar. A seguir entramos na terceira fase – a ‘avaliação’, na qual devemos identificar como vamos reunir, recolher e analisar os dados. A partir deste momento entramos na fase da ‘avaliação e reflexão’ sobre os dados (4.^o fase), definindo se os resultados irão ser avaliados em função de valores padrão ou de critérios, e na interpretação dos resultados, devemos ter em atenção a forma como vamos lidar com eles e com as conclusões preliminares. Terminaremos com a ‘ação sequencial’ (5.^a fase), preparando-nos para responder às seguintes questões: “*que decisões são tomadas para melhorar as áreas problemáticas? Como assegurar o desenvolvimento de ações?*”

No que diz respeito aos motivos que levam as escolas a autoavaliarem-se, para além da obrigação de a fazer por normativos legais e como preparação para a AE, podemos elencar, entre outros, os seguintes aspetos: - a presença na organização de elementos com formação na área da avaliação, e que se propõe levá-la a cabo na sua escola; - o reconhecimento das dificuldades sentidas para ter uma fotografia real da organização; - a identificação de pontos fortes para serem reforçados e de pontos fracos para que sejam colmatados e identificar áreas de melhoria.

Sobre este assunto consideramos pertinente repescar a abordagem efetuada por Guerra (2005, pp. 61-62), ao referir que para a realização da AA numa escola, os motivos que estão presentes prendem-se com:

- “o desejo de melhorar a atividade do centro, a necessidade de solucionar um problema, a conveniência de aclarar uma situação ou de aprofundar alguma vertente da vida do centro, (...) o desejo de ajustar contas, a defesa de interesses particulares, a procura de apoios para impor decisões ou pontos de vista pessoais”.

Os motivos apresentados pelo autor que acabamos de referir vem alargar a perspectiva anteriormente referida por Simons (1999, p. 202):

- “uma melhor compreensão da organização e das políticas da escola” podem conduzir a uma melhoria das práticas;
- “o estudo e revisão sistemáticos permitem à escola determinar e dar provas” das medidas que impactem a qualidade da educação;
- “o estudo das políticas da escola pode ajudar os professores a descobrir os efeitos das mesmas” nos níveis da escola, departamento e aula;
- “muitos problemas políticos (por exemplo o ensino para a recuperação) não se circunscrevem a um só departamento ou aula e exigem uma revisão e soluções colectivas”;
- “há muitas experiências de aprendizagem (...) que não se produzem nas aulas e que requerem a cooperação e valorização de toda a escola”;
- “a participação num auto estudo da escola dá aos professores a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades de decisão profissional”, aumentando as suas “perspetivas e informando-os melhor das suas funções e responsabilidades”.

No que respeita ao êxito deste processo, concordamos com o expresso no CAF Educação (2012, p. 56) quando afirma que “um elevado grau de envolvimento e responsabilidade partilhada entre a liderança de topo e as pessoas da organização constituem os elementos mais importantes para assegurar o sucesso do processo de autoavaliação”. Ainda na esteira deste documento anuímos que para o efeito “é necessário que a decisão da gestão de topo seja clara e tomada com base num processo consultivo de auscultação junto das partes interessadas³⁸ da organização” (CAF, 2007, pp. 44-45). Sendo nesta fase vital que uma ou mais pessoas da organização assumam a responsabilidade de assegurar o arranque do processo, e depois de tomada a decisão de desenvolvê-lo, podendo iniciar o planeamento em que um dos primeiros aspetos a definir - e que pode estar incluído na decisão da gestão - é a identificação do âmbito e metodologia da AA.

Já para o SICI (2007, pp. 35-36) as principais condições para o sucesso da AA e que devemos respeitar e ponderar antes de tomada a decisão de nos autoavaliarmos são:

- “- o impacto potencialmente positivo do *amigo crítico*; - a disponibilização dos dados adequados; - a escolha de um pequeno número de áreas de enfoque na avaliação; - atitudes positivas face à auto-avaliação; - uma actividade iniciadora que junte tantos atores quanto possível e estimule o processo de

³⁸ Parte interessada, segundo a CAF Educação (2012, p. 90) são “todos aqueles que têm um interesse, financeiro ou não, nas atividades da organização. As partes interessadas internas e externas podem ser classificadas em quatro categorias: - autoridades políticas e de coordenação; - parceiros; - alunos e seus representantes legais; - os colaboradores, os quais são considerados a parte interessada mais importante”.

auto-avaliação; (...) - um elevado nível de adesão e de empenho de professores e alunos é uma condição para que um processo participativo resulte na melhoria da escola; (...) - se a avaliação for praticada como um processo de compreensão do que é a qualidade (ou do que poderia ser) (...) mais fácil é para os pais e alunos tomarem-se atores no processo em pé de igualdade; - a necessidade de atmosfera aberta, de boa comunicação na escola e de uma cultura democrática; - uma abordagem profissional da auto-avaliação; - clareza sobre os objectivos da auto-avaliação; - objectividade; - utilização criativa dos instrumentos existentes; - considerar sempre o contexto da escola; - reconhecer que o estabelecimento de um processo eficaz de auto-avaliação requer uma aprendizagem de vários anos”.

Todos estes aspectos deverão ser tidos em conta quando nos propomos iniciar um processo de AA, para que este possa atingir os objectivos expectáveis. Caso isso não aconteça podemos ter um processo que é ao mesmo tempo demasiado ambicioso, impreciso, com grandes constrangimentos ao nível da recolha de dados, ao nível da adesão da comunidade educativa, que poderá ser pouco claro, pouco transparente, pouco representativo da realidade que se pretende analisar, em suma, um processo que conduzirá ao insucesso. Por fim não podemos deixar de referir que corroboramos das ideias de Afonso (2010, p. 16) quando refere que

“sendo a escola pública um espaço onde se actualizam relações de poder, conflito e negociação, e um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes, e objectivos frequentemente não consensuais, não é fácil construir formas de auto-avaliação autónomas que sejam estruturadas tendo essencialmente como base processos de reflexividade, ainda que estes processos favoreçam o envolvimento crítico e criativo dos professores, educadores e outros actores educativos, (...) a auto-avaliação deve ser um processo complexo e denso, desenvolvido essencialmente sob controlo directo e imediato dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. No entanto, a ilusão da (suposta) transparência de algo que é familiar aos sujeitos pode ser, também aqui, um obstáculo à compreensão da realidade educacional e organizacional e, nesse sentido, um factor a ter em conta no desenvolvimento da própria autoavaliação” (*ibidem*).

5.2. Constituição da equipa de autoavaliação

Depois de tomada a decisão, numa segunda etapa relativa à AA das escolas, terá de se constituir uma equipa de AA (EAA) e nomear um líder/responsável para a mesma. Esta EAA será responsável pela recolha de dados e respetivo tratamento, pela sistematização de todas as práticas autoavaliativas que possam existir, pela elaboração de um relatório de AA e, ainda, pela produção de um plano de melhoria. Haverá escolas cuja nomeação é unipessoal e feita pelo Diretor, noutras o Diretor envolverá na sua escolha os elementos da sua equipa de direção, noutras a nomeação provirá do Conselho Pedagógico. Esta equipa deverá ter autonomia no seu trabalho, nomeadamente na escolha dos instrumentos a utilizar, na escolha das áreas a avaliar, na seleção da amostra quando necessário, na redação dos relatórios e na produção dos planos de melhoria.

Os elementos que fazem parte da EAA, em nossa opinião, deverão ser professores de diferentes áreas do saber, (escolhidos pelos pares ou pelos órgãos de gestão), funcionários, alunos e pais ou encarregados de educação. Consideramos ainda que poderá também haver um elemento exterior à organização - o amigo crítico, figura relevante a que dedicamos espaço próprio no capítulo 5.2.1..

Sobre este assunto J.M. Azevedo (2007, p. 25) assinala que se

“observa uma tendência crescente para a participação de elementos da comunidade educativa na avaliação interna, pois entende-se que sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere. A participação dos actores decorre da sua presença em diversas estruturas (Conselho/Assembleia de Escola, grupo criado especificamente para a avaliação interna, assembleias de professores) ou fora de qualquer órgão, no quadro de uma discussão bilateral com a direcção, de debates, consultas ou inquéritos”.

Segundo o Eurydice (*in* Azevedo, 2005, p.44) atualmente desenvolve-se uma AA “participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola, e sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas”.

O projeto *Evaluating Quality in School Education*, referido pelo SICI (2007, p. 27) indica que, se a AA “visa a melhoria da escola”, tal deve ser encarado “como um processo participativo, uma vez que é delineada em função de professores e outros membros da comunidade educativa, devendo envolvê-los, ou aos seus representantes, tanto quanto possível no processo”. Em relação ao envolvimento dos atores, Devos et al. observaram que na maioria dos casos, o Diretor toma a iniciativa da AA pelo que o envolvimento ativo durante o processo de avaliação está sobretudo limitado ao Diretor e a um pequeno grupo de professores, pelo que os alunos só estão envolvidos quando são o objeto da AA.

Nesta linha, Murillo (2007, p. 13) preconiza que a EAA deve ser dividida

“em três subgrupos, cada um deles encabeçado por um membro da direcção que realizará a auto-avaliação de forma autónoma. Posteriormente, a equipa no seu conjunto realizará a auto-avaliação a partir dos resultados dos subgrupos, discutindo as diferenças que aparecem entre elas até alcançar uma solução por consenso”.

Na escolha da equipa ganha ênfase o perfil dos elementos que virão a constituir a equipa que, em nossa opinião, deverão ser pessoas com sensibilidade para a negociação, preferencialmente com formação na área e dominar os instrumentos de recolha e tratamento de dados. Como é referido por Barzanò (2009, p. 331) “nem sempre os

directores de escola se dão conta de como precisam de se apoiarem em diferentes perfis de colaboradores” pois estes devem ser: - “iniciadores, - criativos, - com o gosto do risco, - dotados de uma enorme energia e capacidade de mobilizar os companheiros”, e “propensos a prestar contas aos seus pares”.

Por sua vez, no modelo CAF (2007, pp. 47-48) a EAA “deverá ser, tanto quanto possível, representativa da organização”, incluindo “pessoas de diferentes sectores, funções, experiências e níveis hierárquicos da organização”. O “objectivo é criar uma equipa eficaz e simultaneamente apta a transmitir uma perspectiva tão exacta e detalhada quanto possível da organização”, devendo ser constituída entre 5 a 20 participantes, seleccionados com base no conhecimento que têm da organização e nas respectivas competências pessoais (ex. capacidade analítica e comunicativa) mais do que nas competências profissionais individualmente consideradas. Queremos também registar que este modelo CAF (2007, p. 56) contempla a criação de uma ou mais “EAA que seja relevante para toda a organização, respeitando um conjunto de critérios”. Ao mesmo tempo deve ser ponderado “se o gestor deve ou não fazer parte da EAA” e deve, também, ser escolhido o líder da equipa que deverá ter “competências elevadas tais como: possuir cumulativamente um elevado grau de conhecimento da organização, do modelo CAF e do modo de orientação do processo de auto-avaliação”.

Entretanto, não podemos deixar de referir que corroboramos a ideia expressa no CAF Educação (2012, p. 58) ao enfatizar que

“Saber designar um líder de projeto que reúna estes conhecimentos e que tenha a confiança da gestão de topo e das pessoas da organização, é uma das decisões - chave da gestão que pode afetar a qualidade e os resultados da autoavaliação”.

O líder do programa de AA deve segundo o CAF (2007, p. 46) e (CAF educação, 2012, p. 58):

1. fazer o planeamento detalhado do projeto, incluindo o plano de comunicação;
2. comunicar e consultar todas as partes interessadas relativamente ao processo;
3. preparar a formação da equipa de AA;
4. fazer a recolha de documentos de apoio e de evidências relevantes necessários para avaliar a organização de forma eficaz e que serão disponibilizadas à equipa de AA;
5. ter participação ativa na equipa de AA;
6. facilitar no processo de obtenção do consenso;
7. elaborar o relatório de AA;

8. dar apoio “à gestão na priorização das ações de melhoria e elaboração do esboço do plano de melhorias”.

Sobre a constituição da EAA, Guerra (2005, p. 159) considera que a melhor forma de promover a AA é que esta seja conduzida por um grupo de professores e adverte para a importância da divulgação dos benefícios da mesma, tendo em vista a melhoria da atividade e um funcionamento mais eficaz e satisfatório da organização escolar, pelo que deve haver uma margem de autonomia quer dos professores, quer da escola.

Na escolha dos elementos para a EAA, como emergiu ao longo da componente empírica deste estudo, as escolas deparam-se com alguns constrangimentos, dos quais destacamos a escassez de recursos humanos, devido a uma grande saída de professores para a reforma, o que faz diminuir o número de horas de redução da componente letiva (normalmente estes professores, pelo artigo 79.º do ECD, têm uma redução da componente letiva de 8 h). Estes professores são, por vezes, dos mais qualificados, e detêm um grande capital de experiência. Ao mesmo tempo o fenómeno da AA sistematizada de escolas é relativamente novo no nosso país, o que pressupõe uma falta de formação específica nesta área, que pode ser colmatado, segundo Azevedo (2007, p. 42) se lhes for facultado

“acções específicas de formação, - enquadramento geral e modelos de avaliação, apoio directivo de especialistas e de formadores, - indicadores sobre o sistema educativo, incluindo os resultados dos alunos, - investigação e publicações sobre a avaliação, - directivas e manuais, - sítios na Internet, - instrumentos e procedimentos da avaliação externa, - troca de experiências e partilha de boas práticas, (...) - apoio financeiro”.

Em suma, o desenvolvimento da AA deve em teoria ser desenvolvido pela comunidade educativa, no entanto, para que seja um processo mais eficaz, deve ser constituída uma equipa com 5 a 6 elementos, representativos de cada um dos níveis de ensino (EPE, 1.º, 2 e 3.º Ciclos e Secundário) oriundos de diferentes áreas do saber (departamentos), um funcionário, um encarregado de educação e um aluno. O Diretor deverá nomear o coordenador da equipa que convidará os outros elementos (em parceria com o Diretor), tendo em atenção o perfil das pessoas que farão parte da equipa, bem como os constrangimentos, sejam eles relativos à falta de formação específica, bem como à falta de recursos humanos e de tempo. A cada elemento deve ser atribuído entre 3 a 4 tempos letivos da sua componente não letiva, que serão marcados no seu horário de trabalho e que devem ser coincidentes para todos os elementos. Ao mesmo tempo a escola deve proporcionar formação a estes professores, ou pelo menos ao coordenador que formará a restante equipa.

5.2.1. (Des)Vantagens de um elemento exterior à organização – o amigo crítico

Alguns autores consideram importante a existência de uma figura externa à organização escolar - o amigo crítico. O conceito de *amigo crítico* segundo Macbeath (2005, p. 268) depende da gestão efetiva da tensão que existe entre mostrar uma atitude crítica face à escola de modo a desafiá-la nas suas práticas e manter o apoio incondicional das pessoas envolvidas, para que seja aceite e ouvido, ou seja, podemos interpretar a existência de amigo crítico nas perspetivas de: i) consultor e formador técnico-científico; ii) observador participativo. Passamos agora a explicitar melhor estas duas perspetivas.

Consultor e formador técnico-científico

Nesta, os amigos críticos são vistos como intervenientes ativos, tanto na formação contínua dos elementos que realizam a AA, como no apoio crítico em relação à condução da mesma. Nesta perspetiva posiciona-se Díaz (2003, p. 52) quando afirma que

“os membros da escola sabem para onde devem orientar os seus esforços, mas não conhecem a forma de conseguir isso. (...) pode ser útil um especialista que observe os problemas com uma certa imparcialidade e proporcione soluções equilibradas e independentes dos interesses particulares de alguns sectores da organização educativa”.

Melo (2009, p. 318) acrescenta que, “o papel do consultor deverá ser equacionado numa função integrada de apoio técnico à auto-avaliação e de apoio ao(s) gestor(es) da escola”, caso a AA se constitua “como um instrumento de gestão estratégica da escola”. Nesta mesma perspetiva podemos colocar o SICI (2007, p. 19) que utiliza o relatório do projeto *Evaluating quality in school Education* (1999) para descrever o conceito de *amigo crítico* e no qual é referido que

“nalguns sistemas o *amigo crítico* provou ser muito apreciado como fonte de apoio exterior à hierarquia directa da escola. (...) pode (...) ser oriundo de diferentes áreas profissionais, cada uma com seus pontos fortes. (...) ser, acima de tudo, um amigo e um aliado da escola, deve também estar preparado para criticar, e desafiar, o que a escola está a fazer”.

Considera também que “o *amigo crítico*, ao invés de um papel neutral pode ter um papel de apoio e de defesa da escola, trabalhando em conjunto com os gestores e professores para transmitir a informação crítica necessária” (*ibidem*). Neste mesmo relatório podemos observar que o amigo crítico se transformou em:

- “conselheiro científico, que dá conselhos úteis, oferece uma visão clara dos pontos fortes e fracos da escola, informa e fornece materiais sobre auto-avaliação, sugere métodos, etc.; (...)
- organizador, que modera os encontros, controla o tempo, estrutura os processos, dá orientações para a acção, etc.”.

Observador participativo

Nesta segunda perspetiva integramos o pensamento de Macbeath (2005, p. 268) para quem

“o amigo crítico, numa fase inicial do seu relacionamento com a escola, tem de tentar penetrar e estar próximo daquilo que a escola ‘é’ segundo diferentes perspetivas e do que pode significar a mudança para esses pontos de vista divergentes, (...) está implícito no conceito de amigo crítico que este introduza um qualquer desafio para a escola numa abordagem amiga e apoiante. Pretende-se que seja uma relação colegial em que as pessoas se possam ouvir umas às outras, avaliar as ideias abertamente e falar sem medos ou censuras”.

O SICI (2007, p. 19), também aborda o conceito de amigo crítico nesta perspetiva, pois este, por vezes, transformou-se em:

- “motivador, que dá segurança e coragem, que é um bom ouvinte, que dá importância ao projecto de escola, etc.;
- facilitador, que lida com emoções, mantém o equilíbrio entre assuntos profissionais e pessoais, que questiona sobre relações interpessoais, etc.;
- colaborador em rede, que cria redes, sugere possíveis atores externos ou de outras escolas e ajuda na construção da equipa, etc.;
- actor externo, que traz uma visão diferente, que é crítico e ocasionalmente contrapõe argumentos e cria múltiplas perspetivas, etc”.

Nós situamo-nos numa perspetiva híbrida pois tanto admitimos a importância que o amigo crítico tem como formador e informador dos elementos das equipas de AA, ajudando-os na escolha dos modelos e instrumentos a utilizar, na identificação das áreas a avaliar, na negociação, na elaboração dos relatórios, etc, ou seja, agindo como consultor científico. Não podemos deixar de relevar o papel que o mesmo tem como observador participante em todo o processo de AA principalmente no apoio psicológico e de incentivo aos elementos da equipa de AA.

O papel do amigo crítico é tanto mais importante quanto melhor se integrar no ambiente escolar o que para Macbeath (2005, p. 268) significa que o amigo crítico deve:

- ter espírito de abertura;
- saber ouvir, sendo por isso sensível às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de atores da escola;
- compreender bem o contexto da escola;
- aconselhar;
- saber relacionar-se com os professores que são a força motriz da melhoria da qualidade da escola;
- saber comunicar;

- ser suficientemente desafiador para que as suas críticas tenham algum impacto na escola;
- ser um bom recurso para a escola.

Aliás no relatório apresentado pelo SICI (2007, p. 19) sobre a importância do amigo crítico para as escolas envolvidas no projeto *Avaliação da qualidade da educação na escola* destaca-se que o amigo crítico deve:

“estar esclarecido acerca dos papéis e objectivos e não possuir agendas ocultas; (...) foram classificados como sensíveis às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de actores na escola por serem bons ouvintes, pela exposição clara das suas ideias, pelo bom relacionamento com os professores e pela boa compreensão da complexidade da vida escolar”.

Para o SICI (2007, pp. 19-20), os seguintes aspetos, parecem ter sido relevantes no sucesso do amigo crítico:

- estabelecimento desde o início de uma “definição clara da relação entre a escola e o amigo crítico”;
- “atitude de apoio em vez de domínio” por parte do amigo crítico, resulta em “oportunidades de desenvolvimento autónomo”;
- a importância de “saber com quem o amigo crítico trabalha”, pois trabalhando com os pais ou com os alunos é mais provável aumentar a sua participação nas atividades de autoavaliação;
- “o impacto do amigo crítico será, provavelmente, menor se não se identificar suficientemente com o trabalho da escola ou se não estiver disponível quando a escola necessita de apoio (...);
- se houver uma cultura de auto-reflexão positiva dentro da escola, o amigo crítico tem mais oportunidades de desempenhar o seu papel”;
- o estabelecimento de “uma relação saudável entre o amigo crítico e a inspecção”.

Em suma, em nossa opinião, a figura de um elemento externo é potencialmente indicador de vantagens consideráveis no processo de AA das escolas. Assim, corroboramos a tese de Macbeath (2005, p. 269) quando afirma que o “trabalho dos amigos críticos é afectado de forma significativa pela natureza da sua relação com a escola - de curta ou longa duração - e pela formalidade ou informalidade do seu papel”.

5.3. Objeto da avaliação interna/autoavaliação

Depois de tomada a decisão, a que nos referimos no capítulo 5.1., relativa à realização da AA, a EAA inicia um processo de reflexão através do qual faz opções sobre as áreas que vão estar sujeitas a essa mesma avaliação, ou seja, identifica o objeto da AA.

Sobre este assunto, Marchesi (2002, pp. 38-39) assinala que a AA deve incluir pelo menos um “dos diferentes níveis que influenciam o funcionamento da escola: contexto, nível inicial, processos de escola, processos de aula e avaliação dos resultados obtidos”. Acrescenta ainda que:

- os professores devem ter tempo para se reunir;
- as equipas diretivas devem ter uma noção clara dos objetivos e dos procedimentos que esta avaliação implica:
- deve existir algum tipo de material ou de informação que ajude a analisar o funcionamento da escola:
- a comunidade educativa deve estar consciente que avaliação deve prosseguir sob a forma de projetos de mudança e de melhoria da escola.

Em estudo editado posteriormente, Murillo (2007, p. 8) aponta que os temas mais recorrentes na avaliação são o rendimento académico, os aspetos relativos à organização escolar, a convivência e o clima, acrescentando que

“em muitos dos centros, os fins referidos neste âmbito colocam-se de forma conjunta, assim como associados ao tratamento dos temas transversais. Contudo, estes objectivos estão a ser substituídos por três factores chave (...): a melhoria dos aspectos físicos do centro (dotação da biblioteca e meios informáticos), a implicação dos pais (tanto na aprendizagem dos seus filhos, como nas actividades do centro) e as relações com o ambiente”.

Outro autor, Almeida (2007, pp. 241-242) considera que para fazer a avaliação podemos referenciar os avaliadores, o processo de avaliação e os guiões, que devem permitir “informação relevante, sensível à singularidade das situações em avaliação, fidedigna e válida para as decisões a tomar”, como tal, a avaliação *das escolas* tem como objeto:

- “o percurso escolar dos alunos, como sejam as suas dificuldades estruturais e instrumentais de aprendizagem, o seu envolvimento nas tarefas escolares e as suas percepções e expectativas; (...)
- os métodos de ensino e avaliação, a gestão da aula e do comportamento, a sua competência e actualidade científica e pedagógica; (...)
- atender ao ideário, projecto educativo e planos de actividade, à organização dos recursos técnicos e humanos, espaços e tempos (curriculares e não curriculares), aos mecanismos de diferenciação pedagógica instaurados, aos órgãos e lideranças formais e informais; (...)
- a comunicação e a interacção com as famílias e com a comunidade, bem como a atenção que é dada à integração e atendimento de minorias, face à relevância deste problema nas sociedades mais evoluídas”. Almeida (2007, pp. 241-242).

Por sua vez, Guerra (2005, p. 111) identifica como aspetos que podem ser objeto de atenção do avaliador:

- a postura da direção e dos professores em relação à avaliação;
- as condições de trabalho, tributos que se pagam, pressões recebidas;
- a perceção de conflitos manifestos, latentes no seio da comunidade ou da comunidade com o exterior;
- o ambiente (clima) do centro e fatores que o minam;
- a relação dos alunos com os professores, dos alunos entre si, dos professores com a direção, dos pais com os professores, e de todos eles com a equipa de avaliação.

No início desta investigação em torno da AA das escolas básicas e secundárias públicas portuguesas, encetamos um percurso que visava obter um saber aprofundado sobre o estado da arte. Nesta fase exploratória de procura de um saber científico construído sobre o assunto, fizemos leituras várias e participamos em seminários, conferências e outros encontros académicos sobre avaliação das escolas. No decorrer deste processo formativo, constatamos que a generalidade das escolas que participaram no nosso estudo utilizavam como modelo de avaliação, o modelo CAF, e, quando tal não acontecia, construíam o seu processo de AA sustentado em alguns aspetos do modelo CAF. Pela leitura exploratória aos dados recolhidos, parece-nos que este modelo serviu de base para a construção do modelo de AE instituído pela IGE. Parece-nos, também, que algumas das escolas quando tiveram conhecimento de que iriam ser avaliadas pela IGE, e ainda não tinham práticas de AA sistematizadas, recorreram aos domínios da IGE, para desenvolverem a sua AA. Estes são pontos que aprofundamos na parte empírica do texto desta tese (ver cap 5.).

De salientar que, foi a partir destas perceções, que fizemos a opção metodológica por este modelo para identificar as áreas que foram objeto de avaliação nas escolas do nosso estudo, adaptando-o à realidade escolar. Assim, relembramos que de acordo com o modelo CAF (2007, pp. 7, 11, 13) a AA “oferece à organização a oportunidade de aprender mais acerca de si mesma”, sendo uma ferramenta modelo, que deve ser usada de forma flexível, respeitando obrigatoriamente os 9 critérios, os 28 subcritérios e o sistema de pontuação, em que os critérios 1 a 5 se referem aos meios da organização que “determinam o que a organização faz e como realiza as suas actividades para obter os resultados desejados”.

A partir do critério 6 segundo o CAF Educação (2012, p. 8) a avaliação centra-se “nos resultados alcançados ao nível dos cidadãos/clientes, pessoas, sociedade e desempenho chave” e que “são avaliados através de medidas de perceção³⁹ e indicadores internos⁴⁰”.

Estando o presente ponto do trabalho, relativo ao objeto da AA estruturado com base no modelo CAF, registamos que efetuamos uma perspetiva pessoal executando modificações / adaptações pontuais tendo em vista o foco do nosso estudo. Assim, de seguida, iremos abordar os critérios relativos a alguns pontos específicos e que estão sintetizados no Quadro n.º 2: 1 - Liderança, 2 - Planeamento e Estratégia, 3 - Pessoas, 4 - Parcerias e Recursos, 5 - Processos e 6 a 9 - Resultados (resultados orientados para os cidadãos/clientes, relativos às pessoas, impacto na sociedade e do desempenho-chave).

CRITÉRIOS	SUBCRITÉRIOS
Liderança	1- orienta a organização, desenvolvendo a visão, a missão e os valores; 2- desenvolve e implementa um sistema de gestão da organização, do desempenho e da mudança; 3- motiva e apoia as pessoas da organização, servindo de modelo; 4- gere as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada.
Planeamento e estratégia	1- Obtenção de informação relacionada com as necessidades presentes e futuras; 2- Desenvolvimento, revisão e atualização do planeamento e da estratégia tendo em conta as necessidades e os recursos disponíveis; 3- Implementação do planeamento e da estratégia em toda a organização; 4- Planeamento, implementação e revisão da modernização e da inovação.
Pessoas	1. planear, gerir e melhorar os recursos humanos de forma transparente em sintonia com o planeamento e a estratégia 2. identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas, articulando os objetivos individuais e organizacionais 3. envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades.
Parcerias e recursos	1. desenvolvimento e implementação de relações de parceria relevantes; 2. desenvolvimento e implementação de parcerias com os alunos/formandos; 3. gestão dos recursos financeiros. ⁴¹ 4. gestão do conhecimento e da Informação; 5. gestão dos recursos tecnológicos; 6. gestão dos recursos materiais.
Processos	1. Identificação, conceção, gestão e melhoria dos processos de forma sistemática 2. Desenvolvimento e fornecimento de produtos e serviços orientados para os cidadãos 3. Inovação dos processos envolvendo os cidadãos/clientes
Resultados orientados para os cidadãos/clientes	1. Resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos/clientes. 2. Indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/cliente
Resultados relativos às pessoas	1 Resultados relativos à satisfação global das pessoas. 2. Indicadores de resultados relativos às pessoas.
Impacto na sociedade	1. Perceções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais. 2. Indicadores de desempenho social estabelecidos pela organização.
Resultados do desempenho-chave.	1. Resultados externos: resultados e impactos quanto à realização dos objetivos. 2. Resultados internos: - Resultados na área da gestão e inovação. - Resultados Financeiros

Quadro n.º 2 - Modelo CAF (CAF Educação; 2012, pp. 16- 44)

³⁹ Nos “critérios de resultados medem-se as perceções, ou seja, o que os colaboradores, os alunos /formandos e a sociedade pensam da organização”. (CAF educação, 2012, p. 33)

⁴⁰ “Existem igualmente indicadores internos de desempenho que demonstram a forma como a organização está a atuar em relação às metas fixadas - os resultados e os impactos”. (CAF educação, 2012, p. 33)

⁴¹ Este subcritério é muito pouco sujeito aos processos de autoavaliação, embora seja escrutinado quer ao nível do conselho geral, quer do conselho administrativo, pelo que lhe atribuímos menor ênfase neste estudo. Contudo, realçamos que a gestão dos recursos financeiros está sujeita a às equipas de inspeção;

5.3.1. Liderança

O CAF Educação (2012, p. 14) refere que os “líderes fornecem uma orientação à organização”, para tal

“desenvolvem a missão⁴², a visão⁴³ e os valores⁴⁴ necessários para o sucesso da organização, a longo prazo. Motivam e apoiam as pessoas da organização, atuando como modelo de conduta, e adotam um comportamento adequado e consentâneo com os valores da mesma. Os líderes desenvolvem, implementam e monitorizam o sistema de gestão da organização e reveem o desempenho e resultados. São responsáveis pela melhoria do desempenho e preparam o futuro, promovendo as mudanças necessárias para a organização cumprir a sua missão. Na área da educação e da formação, os líderes são os principais interlocutores entre a organização e o poder político: tendo por função assegurar a partilha de responsabilidades, e mantendo um certo grau de sinergia. São também responsáveis pela gestão das relações com outras partes interessadas, assegurando que as necessidades destas sejam satisfeitas”.

No âmbito das linhas definidas no modelo CAF, os líderes de uma organização podem “ajudar a criar clareza e unidade nos objetivos, bem como um ambiente no qual a organização e os seus colaboradores sejam excelentes”. Neste modelo, a avaliação das lideranças, deve evidenciar o que a liderança da organização realiza e, para tal, deve ser efetuada tendo em conta 4 subcritérios (níveis)⁴⁵. CAF Educação (2012, p. 14).

5.3.2. Planeamento e estratégia

O EFQM (2003, p. 14) define que a “política e estratégia são baseadas nas necessidades e expectativas, actuais e futuras, dos ‘stakeholders’ da organização”, e na informação proveniente de indicadores de desempenho, investigação, aprendizagem e atividades externas relacionadas, devendo ser desenvolvidas, revistas, atualizadas, comunicadas e desdobradas através de uma rede de processos chave.

Segundo o modelo CAF Educação (2012, p. 18)

“A organização implementa a sua missão e visão através de uma estratégia claramente orientada para as partes interessadas alinhando, por um lado, a educação pública e as políticas e objetivos de ensino e, por outro, as necessidades das outras partes interessadas. Esta estratégia apoia-se numa melhoria contínua da gestão dos recursos e processos e é transformada em planos, objetivos e metas mensuráveis. O planeamento e a estratégia refletem a abordagem da organização para implementar a modernização e a inovação. (...) A estratégia e o planeamento fazem parte do ciclo PDCA⁴⁶, (...)”

⁴² Missão que segundo. (CAF educação, 2012, p. 87) é a “descrição do que uma organização deve alcançar para satisfazer as necessidades das partes interessadas”, ou seja “a missão é a razão de ser da organização” fornecendo resposta a questões como “Quem somos nós?”, “O que queremos alcançar?”, “Porque agimos desta forma?”. E a “missão deve estar estabelecida, de forma clara, num documento específico”.

⁴³ Para o CAF Educação (2012, p. 95) Visão é a “fotografia do futuro. É o sonho alcançável ou aspiração do que uma organização pretende fazer e onde pretende chegar. O contexto deste sonho e aspiração é determinado pela missão da organização”.

⁴⁴ O CAF Educação (2012, p. 95) assinala que o conceito de Valores está associado “aos valores culturais, morais e de bem-estar. Os valores morais tendem a ser universais, enquanto que os valores culturais podem mudar de organização para organização e de país para país. Os valores culturais de uma organização devem ser transmitidos e postos em prática e devem ainda estar relacionados com a respetiva missão. Podem ser muito diferentes entre organizações sem fins lucrativos e empresas privadas, por exemplo”.

⁴⁵ Ver Quadro n.º 2.

⁴⁶ PDCA (Plan, Do, Check, Act), - Planear (fase do projeto), Executar (fase da execução), Rever (fase do controlo) Ajustar (fase da ação, adaptação e correção) (CAF educação, 2012, p. 18).

começando por recolher informação sobre as necessidades presentes e futuras das partes interessadas e também acerca dos resultados e impactos, com o objetivo de fornecer informação destinada ao processo de planeamento”.

Esta situação “implica a utilização de informação credível, incluindo a perceção de todas as partes interessadas para contribuir para a formulação das políticas operacionais, do planeamento e orientação estratégica”. Assim sendo, “os objetivos devem ser formulados de tal forma que seja possível distinguir os resultados dos impactos” e ao mesmo tempo deve ser monitorizada “de forma sistemática e crítica a implementação da sua estratégia e planeamento” (CAF educação, 2012, p. 18).

No que diz respeito ao quarto nível da avaliação do planeamento e da estratégia Saraiva (2002, p. 90)⁴⁷ registou:

- “existência formal de documentos de orientação (...), mas que por vezes não são suficientemente sentidos, vividos, conhecidos ou partilhados.
- (...) um bom desdobramento da política e estratégia, contempladas no projecto educativo, nos planos anuais de atividade, etc.
- (...) algumas lacunas na estruturação de abordagens e respetiva revisão sistemática, apesar da vontade manifestada e dos esforços de melhoria desenvolvidos.
- (...) carências ao nível da formação contínua dos docentes e (...) não docentes da escola.
- Grande diversidade generalizada de ofertas (...) de atividades extracurriculares.
- (...) não ficou evidente uma definição clara dos processos-chave, sua articulação com a política e estratégia.
- (...) num reduzido número de escolas a política e a estratégia são claramente definidas com base nas necessidades e expectativas presentes e futuras das partes interessadas.
- Nem sempre a comunicação da política e estratégia da escola às várias partes interessadas é feita de uma forma clara e eficaz.
- Bons níveis de desempenho o nível da definição da missão, visão e valores das escolas, com trabalho desses mesmos valores ao longo do ano letivo”.

5.3.3. Pessoas

O modelo CAF (2007, p. 19) enfatiza que “as pessoas são a organização e constituem o seu activo mais importante”. Assim, “para assegurar o empenho e a participação das pessoas no caminho da organização para a excelência” é fundamental “o respeito, o diálogo, o empowerment⁴⁸, bem como um ambiente seguro e saudável”. CAF Educação (2012, p. 21)

A partir do CAF Educação (2012, p. 21) podemos dizer que o critério 3 “avalia se a organização alinha os objetivos estratégicos” e os recursos humanos de que dispõe, ou seja, “se os objetivos estão identificados, desenvolvidos, desdobrados e são tratados de forma a

47 no âmbito do seu trabalho sobre o projeto “Melhorar a Qualidade!” que assenta numa parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo IAEEP) e a empresa de consultoria QUAL — Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda.

48 Empowerment segundo (CAF educação, 2012, p. 81) é “o processo pelo qual se atribui autoridade ou poder acrescido a um indivíduo ou grupo de pessoas no processo de tomada de decisão ou de trabalho. Pode aplicar-se a cidadãos/clientes ou colaboradores através do envolvimento de uma pessoa/grupo e da garantia de um grau de autonomia nas suas ações/decisões”.

atingir-se uma utilização ótima dos recursos disponíveis”. Esta situação só será possível se a organização conseguir assegurar que os colaboradores alinhem o seu “desempenho individual com os objetivos estratégicos da organização, e também pelo envolvimento destes na fixação de políticas relacionadas com o recrutamento, formação e recompensa das pessoas”.

Este critério a que nos estamos a reportar, segundo o modelo CAF Educação (2012, p. 21), “sublinha a capacidade dos gestores/líderes e colaboradores cooperarem ativamente no desenvolvimento da organização, quebrando barreiras organizacionais através do diálogo, dando espaço à criatividade, inovação e sugestões para a melhoria do desempenho” o que contribui “para aumentar a satisfação dos colaboradores”.

Sobre o envolvimento das pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades (3.º subcritério)⁴⁹, Saraiva (2002, pp. 90-91) registou que:

- ainda existe “algum espaço de melhoria no que concerne às práticas de trabalho em equipa, que são ainda diminutas”;
- as “metodologias e abordagens são demasiado centradas no desempenho do corpo docente, constituindo o corpo não docente um universo completamente distinto”;
- “foi sentida a necessidade de reforçar a existência de mecanismos mais eficazes de comunicação interna”.

5.3.4. Parcerias e recursos

Segundo o EFQM (2003, p. 15) as

“Organizações excelentes planeiam e gerem as parcerias externas, os fornecedores e os recursos internos de forma a apoiar a condução da política e estratégia e uma eficaz operacionalização dos processos. Durante o planeamento e gestão das parcerias e recursos equilibram as necessidades actuais e futuras da organização, da comunidade e do ambiente”.

O estabelecimento de parcerias pode ser a força motriz para o aproveitamento das potencialidades das organizações escolares no sentido da melhoria, permitindo ultrapassar alguns dos constrangimentos com que as escolas se debatem, nomeadamente no que diz respeito à escassez de recursos humanos, tecnológicos, de infraestruturas e financeiros. Estes recursos são vitais “para apoiar a estratégia da organização e os seus processos mais importantes, tendo em vista atingir os objectivos da organização da forma mais eficiente possível”, devendo ser utilizados de forma transparente, para assegurar aos cidadãos

⁴⁹ Ver Quadro n.º 2 - Modelo CAF (CAF Educação; 2012, pp. 16- 44)Quadro n.º 2.

/clientes que a utilização legítima dos recursos disponíveis se faz de forma responsável. (CAF, 2007, p. 22)

Segundo a CAF (2007, p. 23) “a organização deve assegurar que a informação e o conhecimento apropriado é disponibilizado em tempo útil e de forma acessível, para permitir aos colaboradores realizarem as suas tarefas eficazmente” devendo, também “assegurar a partilha de informação e conhecimentos importantes com os seus parceiros-chave e com outras partes interessadas em função das suas necessidades”, sendo “importante identificar os conhecimentos e a informação de que a organização dispõe, devendo estes contribuir para os processos de revisão do planeamento e da estratégia”.

Sobre a avaliação dos recursos e das parcerias, Saraiva (2002, p. 91) registou a existência de:

- “Boas práticas em algumas escolas, no que respeita ao estabelecimento de parcerias com outras entidades nacionais ou europeias.
- (...) uma correta e eficaz gestão dos recursos de que a escola dispõe (...)
- Boas práticas generalizadas no que respeita à gestão e manutenção das instalações.
- Uma aposta forte nas novas tecnologias de informação, mas que nalguns casos, não se encontram completamente consolidadas em termos de generalização, amplitude e eficácia de utilização.
- (...) escolas que apostam fortemente na utilização de meios multimédia, possuindo para o efeito equipamentos adequados, como complemento e reforço ao ensino tradicional.
- (...) espaço para a melhoria no que concerne à partilha de melhores práticas internas na escola ao nível da gestão do conhecimento.
- (...) a escola ainda vive muito voltada para si mesma, o que dificulta a criação de verdadeiras parcerias com outras entidades e/ou escolas”.

5.3.5. Processos

O EFQM (2003, p. 15) define que as “organizações excelentes concebem, gerem e melhoram os processos de forma a satisfazer completamente e a gerar valor acrescentado para os clientes e outros ‘stakeholders’”. Segundo a CAF Educação (2012, p. 29) “As instituições que funcionam corretamente são geridas por processos, cada um deles constituído por um conjunto de atividades consecutivas que transforma os recursos (inputs) em resultados (outputs) e impactos/efeitos (outcomes), gerando assim valor acrescentado”. Acrescenta que ainda que os processos podem ser:

1- **processos-chave** referidos como os “que se relacionam com a missão e propósito da organização e são essenciais para prestação de serviços ou fornecimento de produtos”. (*Ibidem*) É fundamental que uma instituição de ensino e formação seja “capaz de identificar os seus processos - chave, de modo a obter os esperados *outputs*⁵⁰ e *outcomes*⁵¹,

⁵⁰ Output (resultado), segundo o CAF Educação (2012, p. 89) é “o resultado imediato da produção, que pode incluir bens ou serviços. No entanto, há que ter em conta a distinção entre resultados intermédios e finais. No primeiro caso, os produtos ou serviços são fornecidos

considerando as expectativas dos alunos/formandos e outras partes interessadas”. (CAF educação, 2012, p. 29). Nestes, o CAF educação (2012, p. 29) destaca:

- “O processo de ensino e formação (estruturas, programas, métodos, conteúdo, formação em exercício/no posto de trabalho e aprendizagens, avaliações, projetos individuais, etc.);
- O processo cívico (atitudes, valores, cidadania, participação, etc.);
- O processo de investigação e desenvolvimento e os processos de investigação aplicada (extensão do trabalho de estudo, utilização das avaliações de qualidade da organização, investigação básica, etc.)”;

2- “**processos de gestão** orientadores do organismo”;

3- “**processos de suporte** fornecedores dos recursos necessários”.

Segundo a CAF educação (2012, p. 29) no desenvolvimento dos processos são importantes “a inovação e a necessidade de gerar valor acrescentado para os alunos/formandos”. Acrescenta que a chave “para a identificação, avaliação e melhoria dos processos-chave está em saber como estes contribuem efetivamente para o cumprimento da missão da instituição”.

Saraiva (2002, p. 92) a este respeito concluiu que:

- “a avaliação deste critério foi a que suscitou mais dúvidas de interpretação junto das equipas de auto-avaliação.
- Nem sempre o conjunto dos processos existentes na escola se apresenta suficientemente clarificado e inteligível para os intervenientes.
- (...) existe uma necessidade, na maioria das escolas, de definir os respectivos processos-chave e seu enquadramento face à política e estratégia adoptadas.
- Do exercício de auto-avaliação não ficou evidente a forma como as escolas recorrem à inovação para continuamente melhorar os seus processos”.

A partir deste critério “processos” o enfoque deixa de estar centrado nos meios e passa para os resultados, tendo ao CAF estabelecido 4 critérios de resultados.

5.3.6. Resultados orientados para os cidadãos/clientes

Devemos ter presente a função da escolas, sendo importante medir a satisfação dos cidadãos /clientes (alunos/formandos) “acerca da imagem global que têm da organização, dos produtos e serviços que presta, do grau de receptividade da organização e de envolvimento dos mesmos” (CAF, 2007, p. 30).

Na avaliação devemos ter em consideração os resultados que a organização atingiu para satisfazer as necessidades e expectativas dos cidadãos/clientes através dos resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos /clientes (CAF, 2007, pp. 30-31) no que diz respeito à imagem global da organização, ao envolvimento e participação, à acessibilidade e aos

por uma unidade orgânica a outra unidade orgânica na mesma organização; no segundo caso, o resultado tem como destinatário uma entidade externa à organização”.

⁵¹ Outcome (impacto) é o “efeito global que os resultados têm nas partes interessadas externas ou na sociedade em geral e nos alunos/formandos (inserção sócio - profissional ou reinserção, desenvolvimento individual)” (CAF educação, 2012, p. 89).

produtos e serviços, e utilizando para o efeito indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes. (CAF, 2007, pp. 30-31)

Relativamente aos resultados orientados para os cidadãos/clientes Saraiva (2002, p. 92) registou:

- “(...) a ausência de baterias suficientemente alargadas e sistemáticas de indicadores de gestão.
- (...) abordagens casuísticas que impossibilitam comparações quer a nível interno, de ano para ano, quer a nível externo, com outras escolas ou organizações, na maneira como se recolhem dados de satisfação dos clientes.
- (...) que os “clientes” apresentam níveis de satisfação elevados relativamente à actuação das escolas. Denota-se no entanto um reduzido envolvimento de pais e outros agentes exteriores à própria escola, apesar de existirem, por exemplo, associações de pais”.

5.3.7. Resultados relativos às pessoas

Podemos incluir neste critério e segundo a CAF (2007, p. 31) “os resultados que a organização atinge relativamente à competência, motivação, satisfação e desempenho das pessoas⁵²”, ou seja, é o critério que “trata da satisfação de todas as pessoas pertencentes à organização”. Assim, na avaliação dos resultados relativos às pessoas devemos ter em consideração os resultados que a organização atingiu para satisfazer as necessidades e expectativas dos seus colaboradores, nomeadamente através de ‘resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas’ no que diz respeito à satisfação global, à satisfação com a gestão e sistemas de gestão, à satisfação com as condições de trabalho, ao nível da motivação e satisfação das pessoas com o desenvolvimento da carreira e das competências.

5.3.8. Impacto na sociedade

As escolas, como é sabido, têm impacto⁵³ na sociedade em que se inserem devido à natureza da sua missão. No contexto escolar, consideramos como beneficiários diretos os alunos e indiretos os pais, a comunidade, em suma, a própria sociedade.

O oitavo critério do modelo CAF (2007, p. 33) é relativo ao impacto na sociedade e

“mede os resultados que a organização atinge na satisfação das necessidades e expectativas da comunidade (...), inclui a percepção da sociedade relativamente à conduta da organização e contributo para a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e dos recursos globais, bem como os indicadores internos da própria organização sobre a eficácia do seu contributo face à sociedade”.

Saraiva, no seu trabalho (2002, p. 93), registou que “o envolvimento das escolas com a comunidade que as rodeia é muito variado e variável”, existindo “escolas que atuam muito

⁵² “Os termos «pessoas», «pessoal» ou «trabalhadores» incluem o pessoal não docente, o pessoal docente/formadores e os trabalhadores nas áreas psicossocial, médica, científica e técnica”. (CAF educação, 2012, p. 37).

⁵³ Impactos, segundo uma definição da Unesco retirada do CAF educação (2012, p. 89) são os “resultados antecipados ou atingidos de programas ou realização de objetivos institucionais, que pode ser evidenciado por uma ampla gama de indicadores (tais como conhecimento dos estudantes, aptidões cognitivas e atitudes). Os impactos são resultados diretos de programas de educação/formação, planeados tendo em vista a valorização de estudante/aluno em todas as áreas”.

fechadas sobre si mesmas, enquanto que outras exercem um impacto positivo e muito significativo sobre o meio onde se inserem”.

5.3.9. Resultados do desempenho-chave

Segundo o CAF educação (2012, p. 43) “este critério relaciona-se com tudo o que a organização definiu como sendo resultados mensuráveis essenciais” para o sucesso da organização, “no curto e longo prazo”. Em que os “resultados representam a capacidade das políticas e dos processos para atingir os objetivos, incluindo as metas específicas, definidas no plano estratégico da organização”, ou seja, (CAF educação, 2012, p. 94) os

“resultados que a organização atinge em relação ao planeamento e estratégia na satisfação das necessidades e expectativas das várias partes interessadas (resultados externos); e os resultados que a organização alcança no que respeita à respetiva gestão e processos de melhoria (resultados internos)”.

Estes resultados devem apresentar uma relação estreita com a política e estratégia (critério 2), parcerias e recursos (critério 4) e processos (critério 5)”. (CAF, 2007; 35)

Os resultados do desempenho – chave, segundo o CAF educação (2012, p. 43) podem ser divididos em resultados:

I. externos que são “as medições da eficácia⁵⁴ das políticas e dos serviços/produtos em termos de capacidade para melhorar as condições dos beneficiários diretos: a realização dos objetivos das atividades principais (...) em termos de resultados (serviços e produtos) e impactos”⁵⁵.

II. internos que são “as medições do funcionamento interno da organização: a sua gestão, melhoria e o desempenho financeiro (eficiência e economia)”.

Saraiva (2002, p. 93) registou, no que diz respeito a este critério que:

- “existem várias medidas de percepção que indiciam bons índices de desempenho ao nível dos Resultados-Chave, garante do sucesso e desenvolvimento sustentado das escolas.
- Em termos de auto-avaliação verificaram-se alguns desequilíbrios entre os resultados financeiros (onde existe um reduzido nível de conhecimento por parte dos colaboradores) e os resultados educativos. O sucesso das escolas tem naturalmente de estar centrado em torno dos aspectos pedagógicos, mas os aspectos financeiros e de outra natureza não devem ser ignorados”.

Na linha de Clímaco (2006, p. 195), acrescentaremos os resultados educativos que são “todos os efeitos da escolarização sobre os alunos, tendo em conta as condições contextuais em que se inserem”. A mesma autora salienta que a

⁵⁴ Eficiência, segundo o CAF educação (2012, p. 81) é “a relação entre os resultados alcançados e os recursos utilizados para o efeito. A «eficiência» e a «produtividade» podem ser consideradas como um único conceito. A produtividade deve ser medida de forma a incluir quer os custos de todos os fatores de produção (produtividade total dos fatores), quer apenas os custos de um fator específico (produtividade do trabalho ou produtividade do investimento)”.

⁵⁵ O «produto/resultado» de uma instituição de ensino e formação pode ser o aluno/formando diplomado, e o «resultado/impacto» será a sua integração sócio - profissional (eficácia). (CAF educação, 2012, p. 43).

“seleção dos indicadores de resultados depende dos objectivos da política educativa e da própria sociedade, conforme se orienta para a competitividade do sistema e para os resultados a obter em exames estandardizados, para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, ou para a gestão das políticas de financiamento e de distribuição de recursos”.

Como os resultados educativos estão associados aos processos de ensino e aprendizagem e aos contextos de escolarização, Clímaco (2006, p. 196) identifica o seguinte conjunto de indicadores em uso nas Inspeções europeias e que serão por nós classificados no domínio dos resultados sociais “atitudes relativamente à escola, traduzidas nas taxas de escolarização, na assiduidade, no abandono e nos incidentes de âmbito disciplinar”. Deveríamos acrescentar ainda a capacidade dos alunos para aplicar competências sociais e de vida. Já no domínio dos resultados académicos, incluiríamos:

- “aquisições ou aprendizagens no domínio cognitivo e desenvolvimento de competências básicas em todas as disciplinas; (...)
- sucesso após a escolarização, ou prossecução de estudos/ingresso na vida activa;
- valor acrescentado, definido como a diferença que existe entre os valores do sucesso escolar real e o sucesso que seria de esperar, tomando como referência uma população com as mesmas características com que se possa comparar” Clímaco (2006, p. 196).

5.4. Aplicação do modelo

Depois da tomada de decisão da constituição da equipa de AA e da identificação daquilo que se vai avaliar, ou seja, da primeira fase do desenvolvimento do processo de AA, iremos agora em linhas gerais desenvolver a segunda fase, que é a implementação ou *autoanálise*, que para Díaz (2003, pp. 51-52) *deve* “obedecer a um plano prévio” a ser desenvolvido nas seguintes etapas:

- “Recolha da informação necessária para realizar a avaliação.
- Análise e tratamento da informação relevante sobre os aspectos que definem a realidade das escolas.
- Avaliação e interpretação dos resultados obtidos.
- Elaboração de relatórios que permitam dar a conhecer aos agentes interessados as principais conclusões do processo de avaliação”.

Segundo a mesma autora “o conhecimento da realidade educacional desempenha um papel crucial. (...) não podendo os membros da escola delegar nos assessores externos que têm à sua disposição”.

Registamos ainda que há objetivos definidos a nível macro que são claramente influenciados pela pesquisa sobre a eficácia da escola e que poderão ser importantes, pelo que deverão ser tidos em conta no momento em que é tomada a decisão para a realização da AA. Sobre este assunto, concordamos com os objetivos do programa AVES referidos por Azevedo (2002, p. 72) ou para quem, cada EAA deve “conhecer os processos educativos de cada escola” assim como os resultados que obtêm os alunos, tendo em conta

as características da escola e o nível académico dos alunos. Azevedo (2007, p. 62) acrescenta:

- “- descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar,
- analisar o impacto das mudanças,
- analisar e informar as escolas do ‘valor acrescentado’ que produzem,
- permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os comparem com os de outras escolas de características similares,
- elaborar modelos explicativos da informação obtida,
- colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria”.

O mesmo autor (2007, p. 74) afirma que é importante fazer o diagnóstico da escola que

“deve ser claro, sucinto, compreensivo sem ser complacente, objectivo, com juízos fundamentados. Não se pode escamotear as dificuldades na interpretação dos dados e, por maioria de razão, na atribuição de causalidade. Importa ir além do ‘faz de conta’, procurando retirar parte do véu da opacidade que cobre a vida em sociedade. Para elaborar o diagnóstico não é necessário realizar estudos complexos. Não raro, bastará olhar com outros olhos a informação disponível ou de fácil acesso, sobre os alunos, o seu meio social, as características do (in)sucesso escolar, a qualidade do atendimento nos serviços da escola, a eficácia dos apoios complementares, a relação entre a escola e as famílias, etc”.

As ideias expressas por Díaz (2003, p. 11) permitem-nos aclarar que na AA as escolas deverão ter em conta os seguintes aspetos: - estabelecimento de objetivos que orientam a sua atividade; - coordenação de forma adequada por parte da escola dos recursos humanos, físicos e económicos; - alcance por parte da escola dos objetivos inicialmente propostos para um determinado período; - desenvolvimento da escola enquanto organização segundo critérios de melhoria previamente estabelecidos; - relacionamento da escola com o meio.

Em resumo, o objetivo final desta fase consiste na recolha de dados fiáveis, que pode conduzir a um certo consenso⁵⁶ entre os membros da comunidade educativa sobre os elementos que funcionam bem, os aspetos que se devem mudar e os principais problemas que convém abordar para melhorar a qualidade da escola.

Por sua vez, Guerra (2002, pp. 18-19) considera a existência de 3 fases: planificação, negociação e focos da avaliação, que apresentamos de seguida:

1. ‘Planificação’

Guerra (2002, p. 18) considera a planificação do processo como a fase mais importante, pois exige todo um trabalho prévio que afaste os perigos da improvisação, devendo ser flexível, exigindo que se conheçam as principais características da escola, pois quando surge um conflito a necessidade de intensificar a exploração de determinado aspeto, a

⁵⁶ Consenso “consiste na procura e obtenção do acordo e é utilizado frequentemente na autoavaliação, quando os avaliadores se reúnem para comparar e discutir a avaliação e pontuação realizadas individualmente. Este processo termina geralmente com o acordo entre as partes e com a definição da pontuação e avaliação global da organização”. (CAF educação, 2012, p. 78).

oportunidade de elaborar um relatório informativo apenas parcial, exigem uma mudança de ritmo e uma alteração das fases previstas. Todos devem conhecer as principais necessidades e exigências do processo de avaliação, uma vez que, uma parte da planificação é feita antes da negociação com os elementos da escola, outra dependerá dos resultados dessa mesma negociação, porque os membros da comunidade educativa terão ocasião de colocar os seus pontos de vista acerca das previsões realizadas pelos avaliadores. Ao mesmo tempo, Guerra (2005, pp. 53-58) e (2002, pp. 18-19) refere que a planificação deve ter em conta as seguintes variáveis:

a) ‘tempo’, devendo existir um arco temporal de grande amplitude de aproximadamente um ano escolar, em que se estabelecem limites flexíveis e negociados com a comunidade escolar, permitindo estabelecer garantias ao processo de avaliação;

b) ‘as técnicas’, que devem ser adaptadas ao lugar, ao momento e às pessoas, bem como a identificação do tipo de técnicas a utilizar para recolha dos dados e a sequência em que irão ser aplicadas;

c) ‘as pessoas’, com quem “devemos contar e que tarefa caberá a cada uma, tanto no que se refere à equipa de avaliação, como em relação às pessoas a quem se irá pedir colaboração, devendo definir-se a amostra”;

d) ‘o conteúdo’. “O avaliador tem de formular e explicitar as questões prévias que irão constituir o cerne da análise, estando disponível para explorar outras direcções” devendo “informar atempadamente a comunidade educativa das alterações”, caso impliquem “uma mudança essencial relativamente aos acordos alcançados na negociação inicial”;

e) ‘A entrega de relatórios informativos’.

“A planificação inicial exige uma previsão sobre o tipo e número de relatórios informativos a realizar, sobre o momento ou momentos em que irão ser entregues. (...) não é fácil encontrar o tempo necessário para a sequência: negociação, exploração, redacção, negociação e, logo a seguir, uma nova fase de exploração, redacção e negociação”. Guerra (2002, p. 19)

f) ‘A equipa da avaliação’ que “tem de planificar como vai trabalhar os dados” e interpretá-los, sendo “mais fácil esta planificação quando a equipa é coerente e homogénea”.

Por fim, o mesmo autor (2005, p. 48) assinala que a avaliação tem uma provisionalidade permanente, ainda que ganhe níveis de concretização em diferentes momentos:

- No momento zero “quando o patrocinador faz as primeiras exigências ao avaliador ou à sua equipa, conhecendo-se algumas características do centro, da sua história e da situação actual”. Walter e Adelman (1975) (*in* Guerra, 2005, p. 53)

“criaram uma lista de informação sobre a escola: - Nome; - Tipo (pública/privada, subvencionada, ensino médio, etc); - Composição quanto ao sexo (mista, sexo único, etc); - Idades; - Tamanho/dimensão; - Meio (Urbano/suburbano/Rural); - Categoria; - Tamanho da equipa de professores; - Número e tamanho dos departamentos; - Uniforme da escola; - História recente (reorganização, mudanças, problemas, etc); - Organizações de professores”.

- No momento um, após a negociação e conhecidas “as características do centro e as exigências da comunidade escolar, quanto a tempos, métodos, entrega de informações”.

- No momento dois, com a ação a decorrer, produzem-se retificações da planificação inicial e desenvolve-se “um processo de microplanificação que afecta os processos quotidianos da actividade”.

2. Negociação

Para Guerra (2002, pp.19-20) é necessário que os elementos que integram a comunidade educativa conheçam e decidam, explicitamente, qual o tipo de avaliação a realizar, em que condições ela se vai realizar, que colaborações irão prestar, pois a ausência de negociação inicial dificulta o desenvolvimento da avaliação. A negociação deve ser:

- “democrática, (...) não deve constituir um assunto que só à direcção da escola diz respeito; (...)
- flexível, (...) pode ser retomada, a fim de realizar mudanças, (...) se justificarem face às novas circunstâncias, ou devido à evolução da própria dinâmica avaliadora; (...)
- escrita, (...) fique registada num documento, (...) poderão surgir dúvidas ou problemas. (...) será mais fácil manter a transparência de propósitos e actuações; (...)
- feita pausadamente: a pressa (...) pode levar à precipitação e à simplificação da negociação”.

No documento de negociação, segundo Guerra (2002, p. 20) deve constar:

- “o tipo de avaliação. (...) Deste modo se evitarão surpresas e mal-entendidos. (...)
- Por que razão é feita neste momento. (...) o modo como surge a iniciativa (...) e qual a sua principal finalidade. (...)
- Que participação que se pretende. Os professores devem saber se irão ter alguém a observar as suas aulas, se terão de dar entrevistas, se terão de entregar documentos para análise.
- Em que condições em que se irá realizar. É importante conhecer os princípios éticos que irão orientar o desenvolvimento da avaliação. (...)
- Os prazos de realização. (...) quanto irá durar a avaliação, que fases terá, como serão dados a conhecer os diferentes períodos, se irá haver relatórios informativos apenas parciais ou (...) final.
- Que métodos irá utilizar e como. (...)
- Que questões abordará. (...)
- Que equipa irá realizar a avaliação. (...)
- Que sucederá com o relatório informativo final. Como se irá negociar o seu conteúdo, a quem se destinará, como se procederá à recolha das opiniões divergentes por parte dos avaliados no caso delas existirem”.

Relativamente à negociação, Guerra (2005, p. 63) concede que, já podemos recolher dados muito significativos no que respeita ao funcionamento da escola, seja pelas atitudes

que se tomam, pelos receios existentes, pelas garantias exigidas, o que permite observar questões importantes acerca das concepções que os protagonistas da atividade têm sobre a escola. Devemos estar atentos à confidencialidade dos dados, ao momento e à forma de entregar os relatórios e ao conteúdo dos relatórios.

3- Focos da avaliação

No que diz respeito aos focos de avaliação, Guerra (2002, pp. 21-22) indica que temos de incidir naquilo que é

“importante e significativo. Não há que limitar a análise aos resultados escolares dos alunos. Primeiro porque a tarefa educativa tem muitas mais facetas e dimensões. Segundo porque existem efeitos secundários que se produzem durante o processo de ensino/aprendizagem. Terceiro, porque os resultados dos alunos resultam de múltiplos fatores, e há que deslindar o modo como, e a razão por que se produzem”.

Guerra (2005, p. 64) sublinha que é “possível conseguir um importante apoio à avaliação, publicando os objectivos, os métodos, os prazos, a colaboração pretendida no trabalho, mudanças produzidas e tornando públicos para que todos os professores saibam o que está a suceder”.

5.5. Instrumentos de autoavaliação

Na AA, bem como na avaliação em geral, consideramos ser fundamental a escolha dos instrumentos a utilizar, pois sem uma boa escolha todo o processo pode ficar enviesado, podendo vir a tornar-se inútil e consumidor de recursos que serão fundamentais para outras atividades das escolas. É crucial saber quem esteve envolvido na sua escolha, que instrumentos de avaliação foram escolhidos e as razões invocadas para a escolha destes instrumentos.

Em trabalho publicado mais recentemente, Barzanò (2009, p. 71), que se situa na esteira das ideias defendidas por MacBeath (1999), preconiza que

“as escolas deviam estar em condições de ‘falar por si próprias’ envolvendo os professores em discussões críticas acerca dos critérios e instrumentos de avaliação, usando as suas próprias fontes de informação, incluindo as vozes dos alunos. Neste caso, as escolas podiam «prestar contas pela confiança nelas depositada, apresentando relatos de qualidade, oferecendo evidências sobre aquilo que consideram valer a pena e demonstrando como conseguem corresponder a tal confiança”.

Contudo, não podemos deixar de lembrar que já em 1999, Simons referia que

“as deficiências dos instrumentos, sobretudo para quem quer chegar a uma interpretação social das realidades curriculares, conduzem ao seu abandono, em benefício de uns enfoques mais qualitativos, quando a avaliação conseguiu estabelecer-se no seu nicho institucional” (Simons, 1999, p. 210)

Para a mesma autora (1999, p. 39) “a investigação naturalista supõe um compromisso de estudar os programas nos seus contextos sociais” devendo ser usados “métodos qualitativos de investigação, como a entrevista não estruturada, a observação directa e a reconstituição histórica, dramática ou de ambos os tipos e modalidades” que permitam aos leitores generalizá-lo por sua conta. Na mesma linha está Guerra (2005, p. 76) que identifica como métodos mais utilizados na avaliação a observação participante e prolongada na escola, a entrevista (individual e em grupo) aos participantes, a análise de documentos oficiais e informais, a elaboração e correspondente análise de relatórios informativos escritos dos protagonistas, a realização de diários por parte de avaliadores e avaliados.

Em nossa opinião, a EAA deverá ter uma atenção particular no processo de escolha de instrumentos por se constituírem como fundamentais para o sucesso da AA. Neste caso, corroboramos o exposto no SICI (2007, pp. 22-25) quando refere que os instrumentos devem:

1. ser adequados aos objectivos. “Cada instrumento deve ser compatível com o contexto escolar e com os procedimentos de avaliação (in)formal existentes; (...)
2. (...) ter um critério ou uma norma base referenciada para comparação (...) a escola deve ser capaz de analisar os resultados da auto-avaliação com vista a decidir se podem ou não ser considerados satisfatórios; (...)
3. utilizar tanto os métodos quantitativos como os qualitativos na recolha e análise de dados, (...) Um instrumento deve recolher informações objectivas e também opiniões de diferentes actores. Desta maneira os aspectos avaliados podem ser observados de diversos ângulos. As análises devem estabelecer relações, bem como fornecer descrições; (...)
4. incluir contexto, *input*, processos e indicadores de *output*. (...) Como o modelo CIPO é uma matriz vazia, tem de ser preenchida com indicadores e factos cuidadosamente seleccionados, (...) baseada no enquadramento da política educacional; (...)
5. (...) ser facilmente manuseável, (...) ter procedimentos claros (...) proporcionar resultados úteis; (...)
6. (...) ter em consideração a exequibilidade dos instrumentos em termos de custos efectivos e a relação custos-resultados; (...)
7. ter aspectos éticos, (...) os objectivos da auto-avaliação devem ser antecipadamente definidos com vista a evitar objectivos ocultos ou falta de ética (...) clareza nas tarefas e deveres dos envolvidos; acesso fácil aos resultados; protecção da privacidade e do anonimato; objectividade dos avaliadores; (...) garantia de um relatório honesto”. (SICI, 2007, p. 25)

A fim de garantir o valor da avaliação, Guerra (2002, p. 25) refere que é indispensável que a recolha de dados seja feita com rigor, uma vez que a “complexidade da realidade educativa dum escola exige a aplicação de métodos que tenham a capacidade de reconstruir criticamente a realidade”, pois, se “a recolha de informação for imprecisa, arbitrária e irrelevante, não se poderá realizar uma avaliação rigorosa e credível da realidade”. Assim, para Guerra (2005, pp. 75-76) e (2002, pp. 25-26) os métodos utilizados na avaliação terão de ter as seguintes características:

adaptabilidade - na aplicação dos métodos não existe nem uma sequência única nem uma forma estereotipada. A utilização de ou um ou outro método depende das circunstâncias;

sensibilidade – “os métodos têm de se revelar sensíveis à complexidade”;

diversidade/variabilidade - uma forma de conseguir dados fiáveis é utilizar instrumentos diferentes que permitam o contraste e a compensação das limitações dos outros;

interatividade - podemos utilizar os resultados obtidos por meio dum método, para explorar a realidade através doutro;

gradualidade - a utilização dos métodos pode ser feita de acordo com uma progressiva focalização.

Na nossa opinião, a escolha dos instrumentos deve ser efetuada pela equipa de AA, em consonância com o diretor, uma vez que este está mais habilitado para saber se os instrumentos escolhidos são ou não exequíveis, dado que deverão conhecer melhor a realidade da escola. Pela recolha de dados, parece-nos que os instrumentos mais utilizados são: os questionários, a análise documental e as entrevistas. É nossa convicção que os questionários surgem como os mais populares por serem a técnica adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (tendo em atenção o número intervenientes, professores, pessoal não docente, alunos e pais/encarregados de educação). É uma técnica de pesquisa que:

- é fácil de usar;
- facilita a recolha de informação, junto de um elevado número de pessoas e ao mesmo tempo;
- permite uma maior facilidade na recolha e tratamento de dados;
- é objetiva;
- não exige meios financeiros avultados;
- possibilita a aquisição de uma imensidão de dados;
- permite proceder a numerosas análises de correlação;
- permite eliminar mecanismos de defesa, pois o inquirido pode sempre defender-se sobre as questões que lhe colocam;
- permitem a confidencialidade e o anonimato.

A par destas vantagens, também podemos destacar alguns inconvenientes, nomeadamente:

- o custo poder ser elevado;
- a superficialidade das respostas não permitir a análise de certos processos;
- nem sempre ser fácil a interpretação das respostas, que podem ser pouco claras ou incompletas;
- é difícil saber se as pessoas respondem de acordo com o que sentem, ou com o que julgam ser as expectativas do inquiridor.

Consideramos, ainda, que é importante o uso de análise documental, pois há uma infinidade de documentos internos da escola que terão de ser analisados para que se possa ter uma fotografia da realidade escolar. Dentre estes documentos, destacamos os documentos estruturantes da organização (PE, RI, PAA, PCE, PCT), o expediente, os processos individuais, as atas, os termos, as pautas, os relatórios, os processos disciplinares, as provas de exame, os folhetos ou cartazes informativos, as circulares para alunos, para formandos ou para encarregados de educação, os memorandos de comunicação interna e os registos estatísticos tais como: o número de alunos, de professores, de funcionários, os valores das taxas de sucesso, de absentismo e de abandono escolar, entre outros.

Por sua vez, as entrevistas, apesar de as considerarmos como uma fonte muito rica de informação e terem a grande vantagem de permitir uma maior profundidade, não são usadas com tanta facilidade dado que consomem muito tempo, tanto para a sua execução como para o seu tratamento. Além disso, se forem realizadas sem critérios de igualdade, rigor e transparência podem levantar questões de validade e de confiança. Aliás, situamo-nos aqui próximo do processo recomendado por Guerra (2005, pp. 77-108) que permite realizar a análise construtiva da situação, uma vez que é mais democrática e permite a participação dos sujeitos de uma forma mais aberta. Este autor acrescenta, ainda, que devemos analisar “o conteúdo dos documentos, rastrear as categorias sociais, culturais, educativas e metodológicas” para “descobrir a filosofia que sustém e inspira o projecto curricular”, e as contradições ou coincidências que existem entre as diversas partes dos documentos ou entre os diferentes tipos de materiais escritos que aludimos. Por outras palavras, e corroborando o autor que estamos a citar, devemos fazer uma triangulação, pois vai aumentar a exatidão.

Para além dos autores que temos vindo a convocar para esta argumentação, queremos incluir alguns instrumentos de AA usados e recomendados pelo SICI (2007, p. 23), que vêm acrescentar às entrevistas e questionários o seguinte:

- “grupos focalizados (...) junta um grupo de pessoas representando a totalidade das opiniões. (...) Desvantagem: menor grau de confiança do que o questionário devido à amostra e à necessidade de ter um especialista a orientar as sessões.
- Observação de colegas: os professores reúnem-se com um colega para observar e *dar feedback* sobre a aprendizagem, o ensino, o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. (...)
- Observação de alunos (...) é muito apreciada por eles, aumenta a sua consciência face à tarefa e face ao papel do professor, bem como face à tensão entre ensinar (...) e aprender (...).
- Coadjuvância: o observador atua como uma sombra, (...) acompanhando o indivíduo ou toda a turma no decurso de um certo período (...) dá uma visão longitudinal, uma imagem diacrónica dos acontecimentos em vez de uma simples fotografia isolada no tempo.
- Avaliação por fotografia, vídeo e imagem: envolve alunos que captam com câmaras aspectos da vida escolar que lhes são significativos. (...) dá a oportunidade de identificar explicitamente algumas das normas sociais subjacentes à escola que podem ser utilizadas para começar um diálogo aberto e construtivo, envolvendo directamente os interessados ou os visados.
- Campo de forças: é utilizado para examinar as forças dinâmicas que atuam em direcções opostas, que empurram ou se afastam dos objectivos a alcançar”.

Na recolha de dados que efetuámos verificou-se que, no seu trabalho, Nunes (2007, p. 129) utilizou “entrevistas, questionários, análise documental, contactos informais, observação directa, elaboração de relatórios e discussão dos mesmos”. Segundo este autor, primeiro devemos avaliar o que é “mais pacífico” e, só depois, entrar nas áreas mais problemáticas, ou seja, ir à sala de aula. Já no trabalho de Alaíz (2007) verificamos que preconiza a utilização de questionários de resposta fechada e a técnica de comparação de produtos da avaliação, destinados a estimular a competição, que considera um fator motivador dos dirigentes (e, em geral, dos membros) das organizações na busca da qualidade e da excelência.

Por fim, recorrendo ao modelo CAF (2007, pp. 30-32), verificamos que aponta que “as organizações utilizam, geralmente, questionários ou inquéritos para medir os níveis de satisfação, podendo, contudo, utilizar outros instrumentos complementares como, por exemplo, grupos focalizados ou de controlo ou painéis de referência”, bem como, entrevistas e avaliações. É nossa convicção que deveremos utilizar diferentes instrumentos em função dos dados que se pretendem obter. Assim, os mais utilizados acabam por ser os questionários, pois são de mais fácil aplicação e tratamento. O tratamento estatístico também é relevante quando se pretende estudar os resultados académicos. Por sua vez, as entrevistas, devido à sua complexidade, acabam por ser pouco utilizadas.

Indicadores educacionais

Finalizaremos este capítulo com uma abordagem aos Indicadores Educacionais, que consideramos serem um dos instrumentos imprescindíveis utilizados quando se realiza um processo de AA. Porém, emerge de imediato um questionamento pertinente: *O que são indicadores? Como é que a escola pode escolher aqueles que são mais relevantes para os seus propósitos? Como é que eles podem ser utilizados para a AA? Para que servem?*

Os indicadores educacionais são definidos por Macbeath (2005, pp. 249, 251) como “dados estatísticos que dizem algo sobre o “estado de saúde” da escola e possibilitam melhores tomadas de decisão”. Ou seja, são instrumentos que “não fornecem resultados ‘científicos’, antes pelo contrário indicam áreas que devem ser melhoradas ou questões que devem ser discutidas”. Aliás, Macbeath (2005, p. 249) acaba por utilizar uma imagem de Oakes (1986), “tal como o velocímetro é o indicador do nível de combustível num carro, os indicadores em educação proporcionam informação essencial sobre o funcionamento actual da escola, revelam se estão a ser feitos bons progressos, e alertam para potenciais problemas”. Outro autor, Scheerens (2000, p. 92) define indicadores educacionais como “estatísticas que permitem juízos de valor sobre aspectos-chave do funcionamento do sistema educacional” e utiliza o termo indicador de performance, para enfatizar a sua natureza avaliativa.

O SICI (2007, pp. 30, 32) acrescenta que um indicador *deve* ser identificável *como um* aspeto da qualidade, equidade, eficiência, observável e comunicável. Enquanto Guerra (2002, p. 22) considera que os indicadores, “se tomados de forma isolada, fragmentada, desconexa, carecem de sentido. O que interessa é o funcionamento holístico da escola. É o clima, o sentido da acção, aquilo que verdadeiramente importa”.

Voltando às ideias expressas por Macbeath (2005, p. 249), registamos que este autor assinala que o “valor dos indicadores depende de aspectos técnicos, conceptuais e de política”, e identifica 4 aspetos de referência para a sua utilização. Como primeiro aspecto refere a existência “de um elemento de referência em relação ao qual os indicadores possam ser comparados, podendo ser um padrão acordado pelos atores, um objectivo estabelecido pela direcção da escola, pelas autoridades locais de educação”, ou seja, pode ser o “valor médio dos indicadores em escolas semelhantes, ou o valor anterior da escola”.

O mesmo autor (2005, p. 250) acrescenta que o segundo aspeto é que os indicadores “devem medir características duradouras da escola” e devem ser calculados regularmente (anualmente), “porque analisar e compreender tendências é muito importante para uma

correta interpretação dos dados”, não podendo “alertar atempadamente para as dificuldades emergentes” se não existirem dados periódicos. Em terceiro lugar, os indicadores devem “ser de fácil compreensão”, não significando “necessariamente que devam ser fáceis de calcular”. Por fim, aponta como quarto aspeto a opinião de que “os indicadores devem ser fiáveis e válidos”, por exemplo a “taxa de absentismo não é fiável se não tiverem sido registados todos os casos de absentismo”, sendo possível “medir a fiabilidade, abandonar a medida se a fiabilidade for demasiado fraca, e indicar um intervalo de confiança que explica até que ponto podemos confiar nos resultados”, o que acontece “numa boa avaliação quantitativa”.

Continuando no trilho das ideias defendidas por Macbeath (2005, pp. 251-252), salientamos que o autor considera que, para “conceber ou adaptar um sistema de indicadores para a sua própria avaliação”, a escola deve em primeiro lugar “fazer um inventário de indicadores existentes” e ao mesmo tempo deve identificar as “áreas em que podem ser necessários”, de seguida escolhe “os indicadores relevantes⁵⁷” e “os procedimentos” (por exemplo, seleccionar um grupo constituído por vários grupos de atores; decidir como é que esse grupo divulgará as suas conclusões a toda a comunidade escolar; que tipo de discussão haverá; e que medidas serão tomadas em resultado da discussão).

Apoiando-nos, agora, na perspectiva de Scheerens (2000, p. 93), salientamos alguns aspetos relevantes que identificou para os indicadores educacionais:

- a noção que lidamos com resultados mensuráveis característicos dos sistemas de educação;
- a aspiração para medir aspetos chave, seja apenas para dar uma olhada num perfil da situação atual ao invés de uma descrição detalhada;
- a exigência que os indicadores mostrem a qualidade da educação. Tal implica que os indicadores sejam estatísticas que têm um ponto de referência ou padrão contra o qual os juízos de valor podem ser feitos.

Em jeito de síntese, e partindo das perspectivas apresentadas, consideramos que indicadores são dados estatísticos utilizados para auxiliar a tirar uma fotografia real da organização conducente à melhoria. Este processo de recolha de informação e de dados

⁵⁷ MacBeath (*in* SICI, 2007, p. 31) refere dez grupos de indicadores: - clima de escola; - relações; - organização e comunicação; - tempo e recursos; - reconhecimento dos objetivos alcançados; - equidade; - articulação família-escola; - apoio ao ensino; - clima de sala de aula; - apoio à aprendizagem.

para uma autoavaliação mais rigorosa e transparente pode ser obtido se, tal como enunciado por Macbeath (2005, p. 251), incluirmos “indicadores de entrada, recursos, processos e resultados”, sendo “importante discutir quais são as variáveis relevantes para cada categoria”, pois tirar “conclusões erradas acerca da relação entre causas e consequências pode levar à construção ou ao uso de indicadores que não são adequados ao objectivo ou ao contexto”. Na mesma linha, consideramos pertinente, no âmbito da investigação e do trabalho que aqui se apresenta, explicitar o modelo desenvolvido por Deketelaere (1999)⁵⁸ apresentado pelo SICI (2007, p. 31). Assim, utilizando o modelo CIPP, a que acrescentaremos neste modelo os indicadores referidos por Díaz, identificamos de seguida alguns indicadores referenciados pelos diferentes autores.

1- Indicadores de contexto

Os dados de contexto contêm a identificação da escola, a sua localização, bem como aspetos administrativos e legais. Para Scheerens (2000, p. 95), os indicadores de contexto são relativos: à exigência do consumidor; ao ambiente escolar; às medidas políticas e ao nível de administração. Os indicadores de contexto relatados pelo SICI (2007, p. 33) são os relativos, entre outras, às características que passamos a enunciar.

i) **Do ambiente**, perceptíveis em variáveis tais como urbanização, riqueza, oportunidades de educação. Sobre estas características Díaz (2003, pp. 46-47) acrescenta os indicadores relacionados com a comunidade onde inclui a análise socioeconómica do meio e da opinião pública; a evolução das taxas de escolarização; o conhecimento das necessidades/oportunidades de trabalho.

ii) **Dos alunos matriculados na escola**, visíveis nas condições de saúde, situação socioeconómica, domínio da linguagem, apoio da família ao estudo, carácter, percurso escolar anterior. Nestes, Clímaco (2006, p. 196) também identifica: a situação económica e social dos alunos; o apoio e incentivo familiar; os pré-requisitos académicos para as aprendizagens, nomeadamente o domínio linguístico nos vários ciclos da escolaridade; as expectativas e níveis de satisfação da comunidade educativa, nomeadamente dos alunos, famílias e empregadores. Por sua vez, e ainda sobre esta característica, Díaz (2003, pp. 46-47) acrescenta indicadores relacionados com a família do aluno como: percentagem de pais que falam com os professores num ano; tempo dedicado pelos professores às relações com

⁵⁸ Este modelo é baseado na análise de seis quadros conceituais de diferentes países e preconiza indicadores de qualidade em quatro áreas chave que correspondem ao modelo CIPP.

os pais; informação que os pais têm sobre as decisões da escola; informação que os professores têm sobre a situação da família dos alunos; influência dos representantes dos pais nas decisões tomadas no Conselho Escolar/Conselho Pedagógico; número de horas que os pais dedicam a ajudar os seus filhos a fazerem os trabalhos de casa; percentagem de alunos que têm computador, enciclopédia ou outros elementos auxiliares em casa; aspirações educacionais dos pais relativamente à formação dos seus filhos; nível socioeconómico da família; número de membros que compõem o lar e percentagem de alunos que vivem em famílias numerosas. Recorrendo ao trabalho de Guerra (2005, pp. 55-57), podemos acrescentar o estabelecimento de uma relação intensa com os pais através da informação, participação e reflexão conjunta sobre o processo educativo e a adaptação ao meio onde a escola se insere, não se tornando numa ilha.

No que diz respeito aos indicadores de contexto, o trabalho de Díaz serviu como referencial teórico privilegiado para o nosso estudo. No entanto não quisemos deixar de identificar outros autores.

2. Indicadores de input/entrada

Scheerens (2000, p. 95) refere como indicadores de entrada os recursos, os professores e as qualificações, enquanto para o SICI (2007, p. 25), os dados de input referem-se aos recursos que a escola aplica com vista à maximização da qualidade, existindo dados de input sobre os recursos humanos (alunos e funcionários da escola) e também sobre recursos estruturais e materiais. Assim, o SICI (2007, p. 33) referenciou como indicadores de entrada: - as infraestruturas (edifícios, situação financeira, TIC); - as características do pessoal (educação, carácter, qualidade de ensino, relações com a comunidade); - os alunos (etnicidade, género, competências linguísticas, necessidades educativas especiais).

No trabalho de Guerra (2005, pp. 55-57), repescamos para utilização na investigação outros aspetos: - a localização e o aspeto arquitetónico da escola; - distribuição do espaço, abundância e utilização dos meios, limpeza, ornamentação; - existência de uma ampla gama de meios didáticos, tanto nos laboratórios como nas salas de aula, acompanhada de uma utilização adequada e persistente; - os fundos bibliográficos da biblioteca devem ser atuais, estar em boas condições e de fácil utilização pelos alunos.

Díaz (2003, pp. 41-42) enquadra neste grupo os “indicadores de natureza económica, material e humana que caracterizam tanto a escola como os seus alunos e professores”, referindo que os mais utilizados para avaliar as instituições educativas são: - os gastos em

educação, medida através do gasto médio por aluno; - número médio de alunos por turma; - número médio de alunos por professor; - número médio de alunos por computador que é um bom indicador do impacto das novas tecnologias sobre a educação; - formação dos professores⁵⁹; - experiência dos professores⁶⁰; - rotação dos professores⁶¹; - remuneração dos professores; - número médio de livros por aluno na biblioteca; - estado do edifício e antiguidade do edifício onde está localizada a escola; - aspirações profissionais dos alunos⁶².

3. Indicadores de processos

Os indicadores de processo ensino-aprendizagem referidos pelo SICI (2007, p. 32) são relativos: ao currículo oferecido pela escola; ao ensino⁶³; ao conteúdo⁶⁴; ao clima pedagógico⁶⁵; à aprendizagem⁶⁶; à gestão da sala de aula. Por sua vez, Clímaco (2006, p. 196) refere como indicadores do processo escolar os que apresentamos de seguida e que abrangem o ensino, a aprendizagem e o ambiente de trabalho:

i) no que se refere ao ensino, os indicadores comuns são:- as estratégias; - a motivação; - a atenção às diferenças entre alunos; - o apoio pedagógico e a avaliação;

ii) relativamente às aprendizagens, são indicadores comuns, o recurso à AA e o interesse ou a disponibilidade dos alunos em envolver-se em atividades académicas e escolares;

iii) no que se refere ao ambiente trabalho, mencionam as interações estabelecidas em sala de aula, com destaque para a interação professor/aluno e o clima.

Os indicadores de gestão referenciados pelo SICI (2007, p. 33) são: a visão constituída; a comunicação na escola; a organização; a gestão de recursos humanos; as ligações com a comunidade mais vasta. Ainda sobre os indicadores de processo, tomamos como referência o trabalho de Díaz (2003, pp. 42-46) que os subdivide em duas áreas.

1. Indicadores de processo a nível da sala de aula, que se reportam ao ensino e à aprendizagem, como o uso do tempo para a aprendizagem; a qualidade do ensino-

⁵⁹ percentagem de professores que participaram em cursos ou outras atividades de formação docente.

⁶⁰ medida através do número de anos na profissão;

⁶¹ medida através do número de anos de permanência numa mesma escola;

⁶² medida através da percentagem de alunos que desejam entrar na universidade;

⁶³ nas variáveis:: estrutura, clareza, desafio, estratégia, avaliação, desenvolvimento dos recursos, resposta às diferenças, eficiência;

⁶⁴ nas variáveis: nível de exigência das disciplinas, relevância, atualidade, adequação à realidade;

⁶⁵ nas variáveis: carácter, resposta às diferenças, desafio, interação, segurança;

⁶⁶ nas variáveis: envolvimento, planeamento, informação de retomo, estratégia, competências, avaliação, gestão de tempo, cooperação

aprendizagem⁶⁷; o apoio em caso de dificuldade de aprendizagem e o grau de preparação do professor na matéria que ensina.

2. **Indicadores de processo a nível da escola**, onde são enquadrados por Díaz (2003, pp. 45-46) todos os fatores relacionados com a organização da escola, como o seu projeto curricular, a cultura profissional dos seus professores, as expectativas dos seus membros e o clima. Temos:

i) a escola como *lugar de aprendizagem*, utilizando os seguintes indicadores: - elementos que caracterizam a escola como lugar adequado para a aprendizagem; - clima em que se realiza a aprendizagem usando questionários; - influências do grupo de pares, ao nível de motivação dos colegas de turma, nível académico do grupo;

ii) a escola como *lugar social*, utilizando os seguintes indicadores: - o contexto social dos alunos e condições materiais de trabalho (espaço e tempo); - descrição por parte dos alunos sobre como se sentem socialmente na escola;

iii) a escola como *lugar profissional*, utilizando os seguintes indicadores: - avaliação do projeto curricular⁶⁸; - número de professores que participam em tarefas de formação na escola; - tempo que os docentes passam na escola fora das aulas; - tempo dedicado a planificar tarefas; - cooperação entre professores para realizar tarefas de ensino; - tarefas diretivas, segundo a opinião dos membros da comunidade educativa; - tarefas de gestão e sociopedagógicas; - estabilidade da direção, medida através do número de anos de permanência no cargo; - trabalho em equipa dos professores; - clima da escola.

4. Indicadores de produtos

Para o SICI (2007, p. 24), os indicadores de output são o ponto de partida para as auditorias em que “o output é o efeito que a escola tem sobre a aprendizagem e o sucesso dos alunos”. Os principais indicadores de output são os desempenhos de aprendizagem (objetivos finais), os dados do percurso escolar, o destino dos alunos que acabam a escolaridade (transição para o ensino superior ou para o mundo laboral) e a eficácia (valor acrescentado). Ainda seguindo o exposto no SICI (2007, p. 32), verificamos que os indicadores de output abrangem o sucesso escolar⁶⁹, o valor acrescentado da escola, a capacidade dos alunos para aplicar os conhecimentos aprendidos, a capacidade dos alunos

⁶⁷ recorrendo à opinião dos alunos sobre certos aspetos da aprendizagem e do ensino.

⁶⁸ analisando o processo da sua elaboração, de quem participou nas decisões e quais são as suas repercussões na prática docente.

⁶⁹ em variáveis tais como: exames, ou resultados dos testes.

para aplicar competências sociais, a satisfação dos alunos, dos pais e das escolas onde prosseguem estudos, o destino dos alunos que saem da escola, a assiduidade e participação.

Relativamente aos indicadores de produto, Díaz (2003, p. 49) identifica os seguintes:

i) indicadores das qualificações académicas (*Êxito ou fracasso* escolar), de que se destacam o desempenho académico, o progresso real de cada aluno sobre os seus conhecimentos anteriores, os indicadores de coorte⁷⁰, a verificação mútua através da troca de provas, comparando resultados entre professores da mesma escola, a taxa de abandono⁷¹, a taxa de idoneidade⁷²;

ii) indicadores do desenvolvimento *pessoal* e social utilizando: - questionários de opinião sobre algumas afirmações para apurar a avaliação dos valores cívicos; - jogos de papel sobre incidentes críticos;⁷³ - grupos de discussão sobre as expectativas de integração dos alunos na sociedade;

iii) indicadores sobre a trajetória dos alunos, de que se destaca o estudo da trajetória dos alunos nos últimos anos e as expectativas futuras no âmbito da educação e do trabalho;

iv) indicadores sobre a satisfação de pais e professores, de que se destaca a valorização da orientação educativa desenvolvida pela escola, o nível de satisfação relativo à atividade docente nas aulas e aos resultados dos alunos, o nível de satisfação quanto ao funcionamento da escola e o seu ambiente educativo e o grau de cumprimento das expectativas iniciais dos pais sobre a educação recebida pelos seus filhos na escola.

No que diz respeito aos indicadores, Díaz servirá como referencial teórico para o nosso estudo., No entanto, não quisemos deixar de identificar outros autores, com contributos apreciáveis e importantes. A nossa escolha recaiu em Díaz, uma vez que, os indicadores por ele apresentados nos parecem ser os que mais se adequam à realidade por nós selecionada para desenvolver a componente empírica da investigação. Este trabalho, além dos objetivos mencionados na introdução, também quer prestar um contributo para a melhoria dos processos de AA das escolas. Consideramos ainda que, com esta opção teórica, podemos contribuir para a melhoria dos processos de AA das escolas, objetivo a que nos propusemos no início da investigação.

⁷⁰ percentagem de alunos que completam um nível de ensino num determinado período de tempo.

⁷¹ percentagem de alunos que não completaram a educação obrigatória.

⁷² percentagem de alunos que se encontram matriculados no curso ou nos cursos correspondentes à sua idade.

⁷³ classificação de situações imaginadas nas quais se apresenta um certo comportamento e se pede ao aluno que responda se se comportaria assim ou de outro modo;

6. Impacto da avaliação interna nas organizações

No âmbito da importância atribuída à AA das escolas, tendo em vista o sucesso educativo das mesmas, Gray et al. (1999, 37-38, *in* Lima, 2008, p. 37) referem que para avaliar o grau de melhoria de uma escola, os “membros da instituição (geralmente, o director, ou um membro da equipa directiva)” devem relatar a evolução da escola, “fazendo, habitualmente, um contraste entre como as coisas eram dantes e o que mudou, desde então”.

Ou seja, estes atores com competências decisórias devem aclarar quais foram os impactos provocados pelas medidas tomadas.

É sobre o impacto provocado pela AA *das e nas* escolas que nos debruçaremos neste capítulo. A análise centrar-se-á no impacto, tendo por base o trabalho de alguns dos autores já referenciados, o referencial teórico inerente ao modelo das escolas eficazes e, ainda, do modelo CAF.

O impacto (outcome) da avaliação interna é definido pela CAF (2007, p. 72) como sendo constituído por “todos os efeitos que os resultados (outputs) provocam nas partes interessadas ou na sociedade”. No âmbito do estudo que aqui se apresenta, também nos debruçamos sobre os efeitos que a implementação da AA produz *nas* nossas escolas.

Relativamente às vantagens inerentes à realização da AA das escolas, Melo (2009, p. 321) refere que

“desde a alteração da sinalética da escola, passando pelo envolvimento dos encarregados de educação no processo de tomada de decisões, até à criação de mecanismos de detecção precoce de risco de insucesso, qualquer escola que tenha realizado uma auto-avaliação pode reclamar que esta conduziu a uma melhoria”.

Iremos, de seguida, contextualizar os autores/modelos infracitados. Assim em trabalho publicado em 2007, Azevedo identificou o impacto das boas práticas de AA em escolas de diversos países da Europa, que em boa parte são comuns aos fatores mais relevantes para a melhoria escolar, aspetos que justificam que este estudo seja por nós referido ao longo do trabalho. Já o SICI (2007, pp. 33-34) para identificar exemplos de possíveis áreas de impacto recorre ao relatório QUALS (1999), ao projeto Evaluating Quality in School Education (1999) e também a Devos et al onde surgem listas que indicam os modos como a AA teve impacto positivo nas escolas. Quando recorremos a Saraiva (2002, pp. 89-95) estamos a ter em conta os resultados dos relatórios de AA das escolas que participaram no seu trabalho, o que lhe permitiu inferir alguns impactos provocados pela AA. Nesta

construção de um referencial teórico, para realizar uma leitura ao contexto empírico da investigação, recorreremos também ao trabalho de Guerra. Por fim, quando nos referimos a Lima, estamos a identificar os fatores suscetíveis de terem impacto relevante no progresso dos alunos, abordados por vários autores e referenciados por Lima (2008).

Tendo em vista a construção de um referencial teórico, de seguida, incorporaremos os impactos resultantes da AA das escolas em 6 categorias que correspondem aos critérios definidos pelo modelo CAF, agrupando, contudo, todos os critérios de resultados num único (critérios 6, 7, 8 e 9) a que chamaremos simplesmente resultados. Neste sentido, explicitaremos as seis categorias: liderança, planeamento e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos e resultados, baseando a argumentação privilegiadamente nas ideias expressas por autores que têm produzido conhecimento neste domínio.

1. Liderança

Como consequência da AA das organizações escolares, há a registar impactos que são provocados, ou que podem ser observados, sobre a ação realizada pelas lideranças. Azevedo (2007, pp. 81-82) assinala “o papel determinante da direcção” que deve ser “colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança”, existindo “um reforço das lideranças”, tornando-as fortes e promotoras da consecução de “metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar”, com uma “definição e comunicação clara de políticas e orientações”.

O SICI (2007, pp. 33-34) aponta os seguintes exemplos de lideranças com impacto positivo nas escolas:

- alinhamento da autonomia profissional individual dos professores com a política da escola;
- fortalecimento da escola na condução de uma política reativa, preparando-a para reagir criativa e proactivamente a todos os tipos de situação e de desenvolvimentos;
- implementação de políticas pró-ativas na monitorização do seu próprio progresso;
- desenvolvimento do trabalho de equipa, melhorando o intercâmbio de informação;
- aperfeiçoamento das relações com os atores envolvidos;
- promoção da democracia;
- promoção da consciencialização sobre as áreas mais preocupantes;
- aumento das expectativas nos resultados académicos e identificação de boas práticas”;
- fortalecimento da cultura geral da escola, da avaliação e do profissionalismo;

Relativamente aos impactos provocados pela AA, Saraiva (2002, pp. 89-95) inferiu os que a seguir se apresentam:

- “a ‘Liderança’ nas escolas apresenta-se geralmente bastante empenhada, mas talvez excessivamente centralizada na figura do director ou da Direcção, e baseada no respectivo voluntarismo.
- Existem (...), alguns casos em que a equipa directiva é alargada, com uma repartição clara de poderes e responsabilidades por um conjunto mais lato de elementos.
- Os directores apresentam-se como os grandes dinamizadores e divulgadores da missão, visão e valores, que se encontram perfeitamente definidos para a maioria das escolas (mas nem sempre interiorizados).
- Na maioria dos casos as Direcções mantêm um contacto de grande proximidade com a comunidade escolar e apresentam-se disponíveis para ouvir as suas solicitações. (...) foi frequentemente sentida a necessidade de abrir espaços informais regulares para os colaboradores comunicarem com os corpos dirigentes.
- O empenho e dedicação da Direcção são geralmente reconhecidos pelos colaboradores das escolas.
- Apenas em alguns casos reduzidos foram apresentadas evidências de revisões das abordagens e modos de actuação da Direcção”.

Para concluir, retomamos o trabalho de Lima (2008, pp. 97, 123) onde o autor refere que há “um sentido de orientação com um rumo claro” nas escolas que apresentavam melhores resultados, uma vez que “as decisões eram tomadas ao nível dos líderes de topo e não na sala de professores”. Acrescenta que “o director não é só um gestor, mas também um líder educativo”, que deve visitar “frequentemente as salas de aula” e ter uma “actividade inovadora, apresentando aos docentes novos programas e técnicas de ensino”. Ao mesmo tempo deve escutar os docentes, para que “os seus pontos de vista” sejam “representados e considerados nas decisões”.

2. Planeamento e estratégia

No que diz respeito ao planeamento e estratégia, o SICI (2007, p. 34) menciona que a AA:

- “aumenta a autoconfiança e facilita a abordagem das avaliações externas. (...) fornece os dados necessários para uma interacção mais produtiva com organismos externos;
- desenvolve-se um sentido de prestação de contas, fazendo sentir uma necessidade constante de adaptação;
- torna possível uma prestação de contas mais objectiva;
- alarga as perspectivas e dá aos funcionários uma compreensão mais detalhada da escola e uma visão mais abrangente e sofisticada do que é a avaliação. (...)
- gera a compreensão e o discernimento sobre a finalidade, os processos. (...) (ajuda a definir critérios de avaliação, identifica pontos fortes da escola, identifica lacunas e as necessidades de mudança (...) fornece ferramentas para análise); (...)
- clarifica que consciência, compreensão e melhoria das relações são coisas intrinsecamente boas, mas não suficientes. A avaliação deve conduzir ao planeamento e a estratégias de acção. Benefícios a longo termo: escolas com mais experiência olham para a auto-avaliação como parte integrante da prática escolar;
- gera uma forte capacidade política ao nível da escola”.

Por sua vez, Guerra (2003b, pp. 29-30) e (2002, p. 23) identifica as seguintes práticas de planeamento e estratégia, cujo resultado pode ser influenciado pela AA:

- “existência de um projecto realmente partilhado na sua elaboração, discussão e redacção; (...)
- existência de flexibilidade organizativa, de modo a que as rotinas institucionais cedam em nome da racionalidade e das exigências da prática educativa;
- o currículo tem em conta aspectos e actividades que não são os estipulados pelas normas emanadas da administração, tais como a educação para o lazer, os contactos com o meio envolvente;
- conteúdos a ensinar são escolhidos de forma inteligente e rigorosa, tendo em conta princípios epistemológicos consistentes e as exigências psicológicas dos interesses e da capacidade de aprendizagem dos alunos”.

Saraiva (2002, pp. 94-95) inferiu alguns impactos provocados pela AA:

- “Clara definição de responsabilidades através de organigramas convenientemente estruturados.
- Envolvimento de um número alargado de colaboradores na definição e revisão dos documentos-chave da escola: Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades. (...)
- Existência de um planeamento e calendarização detalhados de actividades. (...)
- Forte empenhamento, com a criação de gabinetes próprios, na orientação académica e profissional dos alunos”.

3. Pessoas

Os impactos provocados pela realização de uma AA, segundo Clímaco (2006), produzem efeitos ao nível das relações, quer pedagógicas, quer interpessoais.

Sobre estes efeitos nas “pessoas”, Guerra (2003b, pp 29-30) e (2002, pp. 22-23) identifica as seguintes características:

- “coordenação entre os diversos profissionais, nos sentidos vertical e horizontal, sobretudo no que há de mais genérico e globalizador”;
- “participação dos diferentes sectores e pessoas nas decisões e actividades da escola”, através dos órgãos colegiais e de qualquer outro meio de intervenção democrática, existindo um “relacionamento intenso com os pais e mães, com recurso à participação, informação, formação e reflexão conjunta sobre o processo educativo”;
- as vias de informação tornam-se “rápidas e seguras, de forma a evitar a ocultação, a manipulação ou o desvirtuar da notícia”, originando que a “comunicação entre os diferentes sectores e pessoas” torna-se substantiva, enriquecedora, “fluída, sincera, e constante” tendo em conta o respeito, a “autenticidade, sinceridade e tolerância”, “impedindo que se sonegue o que é essencial”;
- “o trabalho em equipa que permite manter e desenvolver o projeto educativo no futuro”.

Recorrendo ao trabalho de Saraiva (2002, pp. 91, 94, 95) verificamos que o autor inferiu alguns impactos provocados pela AA ao nível dos recursos humanos:

- “Existe abertura e um reconhecimento (...) dos esforços desenvolvidos pelos colaboradores, sendo no entanto sentida a necessidade de reforçar o envolvimento alargado e *empowerment* dos mesmos na vida da escola. (...)”
- Disponibilidade dos colaboradores para actividades de voluntariado. (...)
- Preocupação com a evolução profissional e pessoal dos colaboradores, incluindo a existência de uma auto-avaliação individual”.

Por sua vez, em obra publicada em 2008, Lima salienta que o conflito entre alunos e docentes é uma parte inevitável da escolaridade, pelo que as atividades conjuntas entre ambos fora da sala de aula “podem ajudar cada um a apreciar melhor o outro e a acabar por partilhar algumas das mesmas finalidades” atenuando as possíveis fontes de conflito.

4. Parcerias e recursos

Os impactos referidos por Azevedo (2007, p. 81) foram a existência de um “bom planeamento das acções e da afectação de recursos” e “um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade”.

Já Guerra (2003b, p. 30) e (2002, pp. 23- 25) identifica que a AA proporciona:

- racionalidade e “transparência na gestão económica”, existindo “critérios de equidade, eficácia, coerência e rapidez” na gestão dos recursos, “evitando que a burocracia dificulte e constitua obstáculo a uma gestão racional e eficiente”;
- uma boa “relação com o meio onde a escola se insere”, evitando que se constitua numa ilha, tornando-se “num foco cultural para o meio envolvente”;
- que os espaços sejam “usados de forma justa e racional, não se verificando nem critérios de privilégio, (...) nem critérios que conduzam à sua paralisação” e sejam limpos, esteticamente cuidados e utilizados adequadamente ao “serviço da actividade educativa da escola e dos interesses da comunidade”;
- que a escolha dos manuais seja feita “de acordo com critérios educativos”, não constituindo o “fulcro da actividade didáctica, de tal modo que os alunos” saibam procurar informação, “sejam capazes de produzir os seus próprios materiais”;
- que exista tanto nos laboratórios como nas aulas e oficinas “uma ampla gama de materiais didácticos (...) acompanhada por uma utilização adequada e persistente”;
- que “o acervo bibliográfico” seja “abundante e actualizado” motivando os alunos a recorrer à biblioteca “com facilidade e frequência”;

Relativamente às parcerias e recursos, segundo Saraiva (2002, pp. 89-95), da AA resultou:

- o “estabelecimento de parcerias com outras entidades, alinhadas com a política e estratégia da escola”, pois as escolas ainda vivem muito voltadas para dentro, dificultando a criação de verdadeiras parcerias com outras entidades e/ou escolas;

- “conservação e manutenção cuidada das instalações, com uma boa gestão das equipas de manutenção e limpeza”;

- “aposta nas novas tecnologias de informação”, pois “não se encontram completamente consolidadas”, a nível “da generalização, amplitude e eficácia de utilização”, havendo “espaço para a melhoria no que concerne à partilha de melhores práticas internas na escola ao nível da gestão do conhecimento”;

- “envolvimento em projectos de cariz social e ambiental”;

- “análise de rácios económico-financeiros integrada na gestão estruturada da escola”.

Por sua vez, Lima (2008, pp. 74, 98) refere a existência de boas condições de trabalho, tais como “as características físicas, estrutura administrativa da escola, a manutenção dos edifícios, bem como a decoração dos edifícios, os cuidados com as infra-estruturas, a limpeza, a pintura e a reparação do mobiliário” induzindo os “alunos a respeitar mais o ambiente onde estudam e a comportarem-se melhor”.

5. Processos

Os impactos nos processos referidos por Azevedo (2007, pp. 81-82), foram:

- “empenhamento dos principais atores da escola nas actividades de auto-avaliação e de melhoria”, que “são centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados”, havendo “dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos”, que conduzem à mudança da “forma de ensinar e aprender”;

- “a escola como centro da mudança, implicando professores, aulas e a organização da escola”, funcionando como “comunidade de aprendizagem”;

- “alteração da ‘cultura escolar’” que depende dos professores;

- “centrar-se nas competências de ordem superior, utilizar uma ampla variedade de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação, preocupar-se com a autoestima dos alunos e acalentar elevadas expectativas” (Murillo, 2003, *in* Azevedo, 2007, pp. 81-82).

O SICI (2007, p. 34) refere que a AA “permite um enfoque sistemático na realização de objectivos” e “dá oportunidade de ouvir, noutra perspectiva, os estudantes e os pais”.

Por sua vez, Guerra (2002, pp. 23-24) identifica as seguintes práticas cujo resultado foi influenciado pela AA:

- os processos de avaliação institucional são gerados para que “a reflexão sobre a prática” ilumine “a tomada de decisões posterior”;
- utilização de uma metodologia nas aulas e fora delas que incentive a “participação dos alunos na discussão sobre as formas de aprendizagem, na flexibilidade de métodos e no intercâmbio de iniciativas e experiências”;
- utilização de critérios educativos na avaliação realizada pelos professores “afastando-se de abordagens autoritárias, mecanicistas e meramente quantitativas”;
- a *integração* ocupa um lugar especial nas preocupações da comunidade educativa, “feita com abertura e dedicação, valorizando a sua dimensão enriquecedora para toda a comunidade educativa”;
- “a designação e actuação dos tutores é democrática”, orientando-se, “para benefício educativo dos alunos, e não para os interesses, a rotina e a comodidade dos profissionais”;
- “é tida em conta a situação dos mais desfavorecidos, uma vez que o ritmo de aprendizagem exigido lhes torna difícil uma boa assimilação dos temas, pois não dispõem em suas casas de ambiente de trabalho nem de ajudas e meios necessários”.

Sobre este aspeto, Saraiva (2002, pp. 94-95) inferiu alguns impactos:

- “Leque alargado de ofertas extracurriculares oferecidas. (...)
- Reuniões mensais com todos os colaboradores não docentes. (...)
- Procedimentos bem estruturados para organização de semanas culturais, festas e outras actividades de complemento curricular.
- Relação de grande proximidade, através de um contacto permanente com pais e alunos, existindo nalguns casos um acompanhamento individualizado.
- Grande preocupação com a componente prática do ensino.
- Envolvimento pró-activo dos professores com os alunos. (...)
- Elaboração anual da ‘agenda do aluno’”;

Lima (2008, pp. 78, 95, 98, 99), como resultado da AA, identifica:

- a planificação das aulas pelo grupo, com o “coordenador do departamento a monitorizar e a aconselhar no âmbito da planificação curricular”;
- “atribuição de funções de responsabilidade aos alunos, transmitindo confiança nas suas capacidades, estabelecendo “padrões de comportamento maturo”, enfatizando os seus sucessos e o seu bom potencial, em vez de se concentrarem nos seus fracassos e insuficiências originando comportamentos melhores, assiduidade maior e delinquência menor. As “pessoas têm tendência para adquirirem as atitudes que estão associadas às posições que lhes são atribuídas, o que no caso dos alunos, faz com que eles se aproximem

mais dos pontos de vista dos adultos”, assim, concedendo aos alunos responsabilidades por cuidarem dos livros da escola e por supervisionarem os trabalhos dos colegas transmite-se-lhes a expectativa de que se comportam de forma responsável.

No que diz respeito aos comportamentos dos professores nas aulas, Lima (2008, pp. 78, 79, 93) refere que o sucesso será tanto maior quanto maior for a:

- “proporção do tempo dedicado pelo professor à matéria da aula”, para um melhor comportamento dos alunos, o que pressupõe o professor ter “preparado previamente a aula”, evitando desperdício de tempo no início, “preparando o espaço e os materiais ou distribuindo livros e fichas”;
- “proporção do tempo dedicada à interacção com a turma, (...) independentemente do conteúdo da interacção”, pois a “focalização em estudantes específicos” provoca a perda do interesse e da atenção dos outros, o que tem consequências adversas no comportamento da turma, tomada no seu conjunto, uma vez que “o trabalho dos alunos em silêncio é sinónimo de maior sucesso”.

6. Resultados

Como referimos, agrupamos neste item os resultados orientados para os cidadãos/clientes, os resultados relativos às pessoas, o impacto na sociedade e os resultados do desempenho-chave.

Retomando as ideias de Clímaco (2006, p. 200), verificamos que o autor considera que a AA impactou no “desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos, nomeadamente das competências sociais”, acrescentando o SICI (2007, p. 34) o “impacto positivo na aprendizagem dos estudantes”.

Por sua vez, Saraiva (2002, pp. 89-95) inferiu como impactos provocados pela AA:

- “Comparação de resultados escolares com base em esquemas internacionais.
- Existência de uma base de dados relativa ao desempenho de antigos alunos em escolas de níveis de ensino superiores.
- Monitorização regular de uma bateria considerável de indicadores relativos aos resultados dos alunos”.

Ao analisar os resultados, Lima (2008, pp. 76, 77, 78, 95, 98) identificou como impactos:

- “a utilização dos trabalhos de casa” e a sua avaliação produz melhores resultados ao nível do comportamento e do sucesso académico;

- “expectativas dos professores em relação aos alunos”, que se correlacionam positivamente e de forma significativa com a assiduidade e os resultados académicos; (...)
- “exposição dos trabalhos dos alunos nas paredes da sala de aula”, que induz a “vertente académica das suas actividades escolares, encorajando-os a trabalharem bem, recompensando-os com a exposição pública do seu trabalho e transformando a escola num lugar visualmente agradável”;
- percentagem de alunos que utilizam a biblioteca da escola” e os alunos que realizam “visitas a locais fora do edificio escolar”, resultam numa melhoria da assiduidade e nos resultados académicos dos alunos”.

Em suma, no âmbito da investigação que aqui se apresenta, assumimos a nossa convicção na importância do impacto produzido pela AA nas organizações escolares, nomeadamente ao nível da liderança, planeamento e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos e resultados. Por isso, na componente empírica deste estudo, retomaremos este assunto e procederemos a uma leitura da sua visibilidade nos contextos analisados.

7. Planos de melhoria

A terceira fase no desenvolvimento do processo de avaliação interna definida por Díaz (2003, pp. 51-52) é a *fase de tomada de decisões e acompanhamento*. Seguindo o alinhamento apresentado pela autora (*ibidem*)

“após a detecção dos pontos fortes e fracos da organização “devem ser tomadas decisões oportunas por parte dos órgãos directivos da escola, com a participação dos professores, para melhorar todos os maus resultados detectados anteriormente. (...) é imprescindível estabelecer um plano de acção sobre a estratégia de inovação e melhoria que se vai pôr em prática nas escolas, e, igualmente , procurar os meios e os recursos necessários para a sua implementação”.

Esta autora destaca, ainda, que a tomada de decisões nas escolas, e a planificação de novas estratégias de inovação e melhoria devem incluir o processo de acompanhamento que se vai utilizar para avaliar a sua eficácia. Esta situação permite aplicar uma estratégia de melhoria e, logo, o reinício de um processo de AA. A este processo que visa uma reflexão sobre as práticas vigentes tendo em vista repensar o futuro, planificando de acordo com a visão e missão propostas, chamamos planos de melhoria, assunto sobre o qual nos debruçamos neste ponto do trabalho.

Para melhor compreendermos o que entendemos por planos de melhoria, torna-se essencial explicitar o que percebemos por melhoria. O que é a melhoria? A melhoria está correlacionada com as mudanças que pretendemos introduzir na educação?

Para Azevedo (2011, p. 114) a resposta é afirmativa, pois refere que importa

“conceber as mudanças em educação não como planificações mas como processos de melhoria: conjuntos articulados de acções ‘por medida’, que valorizam, respeitam e incentivam o jogo empírico dos atores-autores, em cada contexto, em cada escola-agrupamento, inserido numa dada comunidade local, em ordem a promover uma dada melhoria educacional inscrita no bem comum”.

Para o efeito, este mesmo autor propõe “o paradigma da melhoria gradual” que

“assenta numa acção humilde, determinada, optimista, socialmente integrada e persistente de cada escola/agrupamento, envolvendo sobretudo professores, alunos e pais que, partindo da análise das suas fragilidades e potencialidades, ousam estabelecer e percorrer compromissos de melhoria gradual, umas vezes com apoio de outros actores locais e outras vezes sem ele”.

O paradigma de melhoria gradual proposto por Azevedo (2011, pp. 114-115) assenta nos seguintes aspetos:

- i) responsabilização dos professores pela educação escolar das novas gerações, em articulação com os pais e a comunidade local;
- ii) autonomia real das escolas (...), devidamente contratualizada, desenvolvida num quadro de rigorosa avaliação interna e externa e de definição de responsabilidades (...);
- iii) (...) gestão profissional das escolas, feita por professores (...);
- iv) (...) administração educacional profundamente reestruturada (...);
- v) (...) revalorização dos melhores professores (...), das melhores práticas de educação e ensino, de gestão e de desempenho profissional(...);
- vi) (...) construção social gradual e anual de planos de melhoria”.

Azevedo (2011, p. 117) reforça a importância de se apostar na melhoria da educação pois, ao mobilizarmos

“as possibilidades e as capacidades (ativas e dormentes) de melhoria da educação, as escolas, como organizações comprometidas com objetivos e metas de melhoria, vão melhorar o seu desempenho e a educação vai melhorar os seus resultados. A melhoria é um processo que se preocupa sobretudo com os processos, não com falsos resultados, fabricados para a estatística ver”.

Para o efeito devemos produzir planos de melhoria. Mas, afinal, o que são os planos de melhoria? Como são elaborados? Quem os elabora? Quais as consequências da aplicação dos planos de melhoria? Para responder a estas questões e a outras que poderão surgir neste capítulo, recorreremos a alguns dos autores que têm sido por nós utilizados na elaboração desta dissertação, bem como ao modelo CAF.

Assim, para Azevedo (2011, p. 260)

“Um plano de melhoria não é um somatório de medidas avulsas e incorporadas de manuais ou de outras escolas. Tem de ser um elemento obrigatório de melhoria organizacional, associado à auto e à heteroavaliação de cada escola. Tem de ser parte de uma cultura organizacional que se vai construindo à medida que se implementa. Pode até estar escrito em menos de uma página A4, desde que esta contenha a expressão dos ditos compromissos concretos. A melhoria de uma organização só resulta se houver um árduo trabalho de muitos, muita paciência e não quisermos obter os resultados da noite para o dia”.

Por sua vez, para o CAF (2007, p. 52), o plano de melhoria “é um dos principais objectivos da auto-avaliação, sendo também uma forma de recolher informação vital para o planeamento e estratégia da organização”, devendo “ser elaborado um plano integral para a organização melhorar todo o seu funcionamento”. Neste sentido, a lógica fundamental deste plano reside no facto de apresentar as seguintes características:

- 1 - “integra um plano de acções sistemáticas para melhorar a funcionalidade e operatividade de toda a organização;
- 2 - surge como resultado do relatório da auto-avaliação, baseando-se, assim, em evidências e dados provenientes da própria organização e, sobretudo, na perspectiva das pessoas da organização;
- 3 - realça as forças, aponta as fraquezas da organização e responde a cada uma destas com acções de melhoria apropriadas”.

Neste mesmo documento (*ibidem*), verificamos que é da competência da equipa responsável pela elaboração do plano auscultar as partes interessadas relevantes, para:

- i) extrair do relatório de AA as sugestões de melhoria e agregar essas sugestões por temas mais abrangentes;
- ii) analisar as áreas a melhorar e as sugestões de melhoria propostas, para formular acções de melhoria, abrangentes e relevantes, tendo em conta os objetivos estratégicos da organização;

iii) priorizar as ações de melhoria, através da utilização dos critérios acordados para calcular o seu impacto (baixo, médio, alto) nas áreas de melhoria, ou seja, constatar quer a importância estratégica da ação (uma combinação do impacto junto das partes interessadas, nos resultados da organização e na visibilidade interna e externa), quer a capacidade de implementação das ações (com base no nível de dificuldade, nos recursos necessários e no prazo da realização);

iv) atribuir responsabilidades para cada ação, bem como um calendário e identificar os recursos necessários.

Os estudos realizados por Murillo (2007, p. 5) levam a pressupor que os planos anuais de melhoria devem:

- “Estar precedidos de um diagnóstico explícito da situação de partida do centro em relação à área ou áreas prioritárias sobre as quais centrarão o plano.
- Identificar as áreas de melhoria de forma objectiva e baseada em factos ou em resultados antes que juízos subjectivos ou meras aparências.
- Planear objectivos de melhoria realistas, concretos, avaliáveis e alcançáveis num curso escolar, sem prejuízo de que possam integrar-se como parte de um plano de melhoria de carácter plurianual.
- Explicitar os objectivos, os procedimentos e actuações previstas, as pessoas responsáveis da sua execução, os recursos e apoios necessários, um calendário para o seu cumprimento e um plano para a sua avaliação.
- Implicar as pessoas, desde uma orientação participativa e de baixo de um impulso associado a uma liderança efectiva por parte da direcção”.

Retomando o modelo CAF (2007, p. 53), considera-se importante envolver as pessoas que conduziram a AA nas ações de melhoria. Isto é, segundo este modelo, é pessoalmente gratificante para a equipa de AA aumentar a sua confiança e moral podendo também vir a transformar-se em coordenadores de outras ações de melhorias. Finalmente, segundo a CAF, o plano de melhorias decorrente da AA deve ser integrado no planeamento estratégico da organização e tornar-se parte da gestão global da organização.

No modelo CAF (2007, p. 49), a cada membro da equipa de AA “é solicitado que, utilizando os documentos e informação relevante fornecida pelo líder do projecto, proceda a uma avaliação rigorosa da organização com base em cada subcritério”, registando de forma sintética os pontos fortes e as áreas de melhoria suportadas nas evidências das ações e resultados encontrados na organização. Recomenda-se, no documento acima referido, que as áreas de melhoria sejam formuladas, tanto quanto possível, de forma precisa, para facilitar, posteriormente, a identificação de ações de melhoria. Após o registo, cada elemento deve rever os pontos fortes e áreas de melhoria identificadas e pontuar cada subcritério de acordo com o sistema de pontuação que foi escolhido.

De acordo com o CAF (2007, p. 56), além da elaboração do plano de melhoria, que se constitui no 7.º passo, é também necessário divulgá-lo e implementá-lo, cumprindo o 8.º e o 9.º passo respetivamente. Para o efeito deve:

- definir-se uma metodologia consistente para monitorizar e avaliar as acções de melhoria, com base no ciclo Plan-Do-Check-Act;
- designar-se uma pessoa responsável por cada acção;
- implementar-se as ferramentas de gestão mais apropriadas e de forma permanente. Por fim, deve ser feita uma avaliação de todas as acções de melhoria através de uma nova AA, incluída no designado 10.º passo.

A implementação destas acções de melhoria, segundo a CAF (2007, p. 54),

“deve ser baseada numa abordagem adequada e consistente, num processo de monitorização e avaliação, em que os prazos e os resultados esperados devem ser claros e deve ser atribuído um responsável para cada acção (o «dono» ou coordenador da acção), assim como devem ser considerados diferentes cenários para as acções mais complexas”.

No que diz respeito à dimensão e execução dos Planos de Ações de Melhoria, Saraiva (2002, pp. 95-96) salienta que se denota “uma grande variedade de contextos, com níveis de concretização que variam, no horizonte temporal de 6 a 8 meses, entre 4 ou 5 acções concretizadas e 32 acções implementadas”. De uma forma geral, as taxas de implementação prática das acções de melhoria previstas são bastante elevadas o que parece indicar que “apesar do esforço exercido, a generalidade das escolas acha que valeu realmente a pena e foi de utilidade a sua participação neste projecto” (será *ibidem*).

No trabalho que temos vindo a referir da autoria de Saraiva (2002), verificamos que o autor considera que do exercício de AA não ficou evidente a forma como as escolas recorrem à inovação para continuamente melhorar os seus processos. Nesse trabalho (*ibidem*), o autor salienta que a metodologia e o paradigma propostos foram bem aceites pela generalidade das escolas, e o Modelo de Excelência da EFQM pode de facto ser aplicado e adaptado ao contexto do ensino, e utilizado pelas escolas como um importante catalisador da melhoria. Por fim, o autor abre ainda espaço para refletir sobre o “Trabalho Duro e Exigente” que tem vindo a ser exigido aos docentes, e outros membros da comunidade educativa, no desenvolvimento dos novos mandatos que lhes têm vindo a ser atribuídos, quer por determinação macro, quer decorrente das exigências inerentes às dinâmicas do quotidiano escolar.

Em síntese, podemos então referir que os planos de melhoria são uma parte fundamental de todo o processo de AA, uma vez que após esta se ter realizado, se não elaborarmos um plano de ação que conduza às mudanças necessárias para que ocorra uma melhoria da organização, o processo torna-se inócuo. A importância da elaboração destes plano reside no fato de permitir melhorar o funcionamento e organização das escolas, realçando os pontos fortes e as oportunidades para a melhoria e revelando as debilidades e constrangimentos de toda a organização, baseando-se na perspectiva das pessoas e em evidências e dados provenientes da própria organização, o que nos vai permitir propor ações de melhoria apropriadas a cada uma das situações atrás referidas.

Na elaboração dos planos, a equipa de AA deverá auscultar as partes interessadas, para captar as sugestões de melhoria, articulá-las e agregar em áreas, para posterior formulação de ações de melhoria que estejam de acordo com os projetos estruturantes das escolas. De entre as ações de melhoria consideradas fundamentais para a organização, deveremos priorizar as mais relevantes. Nesse relatório deve constar uma calendarização e os recursos necessários para a levar a bom ‘porto’, identificando-se os responsáveis por cada uma das ações. O plano de melhoria deve ser elaborado pela equipa de AA, consultada a direção e aprovado em Conselho Pedagógico. Este plano deve ser monitorizado na sua execução pela equipa responsável pela AA.

8. Destinatários da avaliação interna

Este capítulo relativo à AI/AA estaria incompleto se não nos debruçássemos sobre os destinatários da avaliação e sobre o modo como é feita a comunicação. Assim, procuramos responder a algum questionamento que foi emergindo no decorrer da investigação: *A quem se destina a AA? Ao poder central? Aos órgãos de gestão? Aos professores? Ou á comunidade educativa?*

Em nosso entender a AA tem como destinatários todos estes elementos. Isto é, destina-se ao poder central uma vez que está na ótica da prestação de contas; destina-se aos órgãos de gestão das escolas, pois a estes compete conhecer a organização escolar e projetá-la através do estabelecimento de planos de melhoria; destina-se aos elementos da comunidade educativa para que possamos vender o nosso produto.

Esta nossa opinião encontra-se sustentada nas ideias de Azevedo (2007, p. 73), para quem “os destinatários da avaliação são os membros da escola, a ‘comunidade educativa’, as autarquias e a administração educativa, as instâncias de formação inicial e contínua de professores e de outros profissionais da educação, (...) os *media*”, *em suma*, membros da comunidade educativa, ou seja nas palavras de Azevedo (2007, p. 38) “a escola é a primeira e a universal utilizadora da avaliação interna”.

Por sua vez, Costa (2007, p. 231) menciona que, quando falamos dos destinatários da avaliação,

- “é possível identificar provisoriamente (...) três tipos de orientações das práticas de avaliação:
- (...) avaliar tendo como objectivo o *mercado*, ou seja, proceder a processos de avaliação que tenham como objectivo mostrar a instituição no seu espaço exterior e encontrar os “clientes”, (...);
 - (...) para a elaboração de um *relatório*, uma perspectiva mais de teor burocrático, tecno-burocrática, também importante, designadamente como *reporting* para a própria administração educativa;
 - (...) avaliar para *nós próprios*. Ou seja, é a própria instituição que se auto-avalia no sentido da sua melhoria, do seu desenvolvimento organizacional”.

Ao abordarmos neste ponto do trabalho os “destinatários da AA”, torna-se pertinente refletir sobre os processos internos de comunicação e divulgação presentes.

8.1. Comunicação, publicitação e disponibilização dos resultados

No que diz respeito à comunicação da realização da AA, bem como à sua publicitação e disponibilização dos resultados, fazemos incidir a nossa argumentação no trabalho científico produzido por alguns autores e, também, no modelo CAF. Assim, e no que diz respeito à comunicação, o modelo CAF (2007, pp. 46-47) preconiza que

“uma vez definidas as linhas gerais do projecto, e ainda no âmbito das actividades de planeamento, é muito importante elaborar um plano de comunicação que deve incluir a comunicação dirigida a todas as partes interessadas, com particular ênfase à gestão de nível intermédio e colaboradores da organização. (...) as pessoas devem ter uma visão totalmente clara do objectivo da auto-avaliação: a melhoria do desempenho global da organização”.

O estipulado por este modelo acrescenta ainda que “a política de comunicação durante o processo de AA deve focalizar os ganhos para todas as partes interessadas, colaboradores e cidadãos/clientes”. Menciona ainda que a comunicação deve ser clara e coerente “visando todas as partes interessadas durante as principais fases do projecto”, pois “é a chave para o êxito do processo e das acções subsequentes”. Segundo o CAF, a política de comunicação deve centralizar-se nos seguintes objetivos:

1. como a auto-avaliação pode fazer a diferença;
2. porque razão foi considerada uma prioridade;
3. como está relacionada com o planeamento estratégico da organização;
4. como está relacionada com o esforço global para melhorar o desempenho da organização (...) através da implementação de um programa inovador de reforma operacional”. (CAF, 2007, p. 47)

O modelo CAF (2007, p. 56) preconiza a divulgação do projeto de AA, permitindo:

- “definir e implementar um plano de comunicação;
- estimular o envolvimento da organização na AA;
- comunicar durante as várias fases com todos as partes interessadas”.

Já no que concerne à publicitação, Marchesi (2002, p. 36) refere que

“a publicação dos resultados obtidos pelas escolas é, nalguns casos, uma exigência de determinados sectores da sociedade e, noutros casos, uma imposição das administrações educativas que pretendem melhorar o funcionamento das escolas através deste tipo de comparações. Porém, esta opção costuma produzir um forte mal-estar entre os professores e corre, além disso, o risco de oferecer uma imagem desajustada do trabalho das escolas e de distorcer o processo educativo”.

Por sua vez, segundo o SICI (2007, p. 33) Cremers-van wees *et al.* “reforçam o ponto de vista de que a informação de retorno sobre os resultados deve ser facultada a todos os envolvidos”, pelo que os relatórios da AA terão de “ser honestos, acessíveis e compreendidos por todos os participantes”.

No âmbito do modelo CAF (2007, p. 51), um relatório de AA comum deve respeitar a estrutura por si definida e conter, “no mínimo, os seguintes elementos:

- i) os pontos fortes e as áreas de melhorias para cada subcritério suportadas em evidências relevantes;
- ii) uma pontuação justificada por subcritério;
- iii) tópicos /sugestões para as acções de melhoria”.

No documento que temos vindo a referir relativo ao modelo CAF (2007, pp. 53-54) encontramos ainda o parecer, relativo às ações de comunicação, de que estas

“devem fornecer a informação apropriada, do modo apropriado, para o grupo-alvo apropriado e no momento apropriado: não apenas antes ou durante a auto-avaliação, mas também após a mesma. (...) constitui uma boa prática informar todos os colaboradores acerca dos resultados da auto-avaliação, designadamente as principais conclusões da auto-avaliação, as áreas nas quais é mais importante intervir e as ações de melhoria planeadas. (...) Em qualquer comunicação acerca dos resultados é sempre boa prática destacar o que a organização faz bem e como pretende melhorar ainda mais”. CAF

Ainda no mesmo documento verificamos que qualquer

“processo de gestão da qualidade deve ter por base uma monitorização regular da implementação e a avaliação dos resultados e impactos. Através da monitorização é possível ajustar o que foi planeado no decurso da implementação e posterior avaliação (resultados e impactos), e verificar o que foi alcançado e qual o seu impacto total”. (CAF, 2007, p. 55)

Por fim, recorreremos às ideias de Azevedo (2007, p. 66) que defende que no desenvolvimento da AA é essencial “trabalhar os resultados, devolver a informação aos diretamente envolvidos, implicar os atores pertinentes e utilizar a informação para a ação”.

Em resumo, a comunicação é fundamental para o processo de AA. Esta deve conter uma linguagem acessível a todas as partes interessadas, deve ser coerente e estar de acordo com os projetos estruturantes da organização e concisa. Deve mencionar as vantagens para a organização da realização do processo, deve identificar as áreas sujeitas a avaliação, a calendarização e os protagonistas. A comunicação deve ser feita através de todos os meios ao dispor da organização, ou seja, em reuniões de departamento/grupo disciplinar (para os professores), e ser divulgada na página da escola para que todos tenham acesso a esta informação.

PARTE II - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos de pesquisa por nós utilizados no trabalho, onde pretendemos conhecer e compreender a AA dos agrupamentos de escolas/escolas secundárias públicas da cidade do Porto, que doravante iremos denominar apenas como escolas, e que tinham sido sujeitas à AE, quando se iniciou este estudo.

Começaremos por explicitar os argumentos que justificam a nossa opção por uma metodologia de tipo qualitativo, que impôs uma planificação estruturada e constantemente reformulada, dando importância à análise descritiva dos dados recolhidos. A seguir, abordaremos os processos de recolha de informação, nomeadamente as entrevistas semiestruturadas e estruturadas, realizadas nas escolas e espaçadas no tempo em dois momentos diferentes da investigação, a análise de legislação consultada, bem como os relatórios de AI produzidos nas escolas e os relatórios de AE produzidos pelas equipas de IGE que se deslocaram às escolas para realizarem a sua avaliação e que são públicos, podendo ser consultados na página eletrónica da IGE.

Concluiremos com uma abordagem teórica à análise de conteúdo por ter sido a técnica privilegiada de análise da informação contida nos dados que recolhemos na componente empírica.

1. Metodologia de tipo qualitativo

O estudo que aqui se apresenta inscreve-se num registo de carácter misto entre o **descritivo** e o **interpretativo**. Descritivo, uma vez que incide num sistema complexo pelo que se entende ser necessário descrevê-lo de forma rigorosa (De Ketele, 1999, p. 118). Iremos proceder a uma descrição e interpretação de factos, situações e processos que ocorrem nas escolas e que serão identificados e caracterizados através de material recolhido nas mesmas e, enriquecido pelos depoimentos recolhidos nas entrevistas semiestruturadas, entrevistas estruturadas, às quais se acrescenta a análise documental (Afonso, 2005a, p. 33). Neste alinhamento, focalizaremos a análise nas reações e nas representações de um conjunto de protagonistas, os Presidentes dos Conselhos Executivos/Diretores das escolas, interlocutores privilegiados na investigação.

Interpretativo, dado que o estudo visa compreender o mundo social/educacional e organizacional, a partir da experiência subjetiva dos Presidentes dos Conselhos Executivos/Diretores. Ou seja, esta investigação procura efetuar uma leitura da forma

como as políticas de avaliação interna são desenhadas, vivenciadas e aplicadas pelas escolas, bem como os efeitos e implicações que produzem no percurso pessoal e profissional dos atores educativos (docentes, não docentes, alunos e pais/encarregados de educação) que ali têm parte das suas vidas. Pretendemos analisar a realidade das escolas a partir do interior da consciência individual e da subjetividade dos diretores, ou seja, pretendemos descrever e compreender a avaliação, com base nas percepções individuais e atribuições de sentido dos protagonistas por nós selecionados desta organização específica.

Utilizamos uma metodologia qualitativa, por considerarmos ser a mais adequada ao nosso estudo, permitindo observar e descrever o sentido atribuído às experiências e à forma como as mesmas são percebidas e descritas. Dito de outra forma, é uma “‘abordagem interpretativa’ que vê as pessoas e as suas interpretações, percepções, significados e entendimentos como fontes principais de dados” (Mason *in* Barzanò, 2009, p. 82) captando uma “‘perspectiva do interior’ em vez de se impor uma ‘perspectiva do exterior’” (Barzanò, 2009, p. 82). Ao utilizarmos esta metodologia, estamos a “apreender a riqueza e especificidade da cada situação e compreender as ocorrências” (Leite e Terrasêca, 2001, p. 67), numa atitude investigativa “mais implicada com as realidades e contextos sociais” (*ibidem*).

Estamos de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), ao considerarem a “investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”, cujos dados recolhidos são qualitativos, ou seja, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (*ibidem*) e, as questões a pesquisar são “formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e contexto natural” (*ibidem*). Nesta perspectiva, procuramos na nossa investigação compreender “vários pontos de vista”, desenvolvendo uma atitude de “empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287).

Ao optarmos por esta metodologia tivemos que tomar decisões relativamente às técnicas a utilizar para a recolha de dados, não esquecendo de organizar a recolha de forma a rentabilizar o tempo de que dispúnhamos para o estudo. É sobre o processo de recolha de informação, que procuramos que fosse diversificado e pormenorizado, de modo a contribuir para evidenciar os aspetos essenciais para o nosso estudo, que nos debruçaremos

de seguida. Antes, porém, identificamos e descrevemos a nossa amostra, acompanhada da respetiva justificação.

2. Descrição do universo

O nosso estudo abrange a totalidade dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias públicas da cidade do Porto, que foram sujeitos ao Programa de Avaliação Externa promovido pela IGE, num período balizado entre os anos letivos 2006/07 e 2009/10. A opção por esta amostragem sustenta-se no pressuposto de que estas escolas possuem um trabalho estruturado no que à avaliação interna diz respeito.

Neste sentido, a escolha recaiu em vinte e duas instituições que constituem uma amostra significativa, pois representam mais de 90% das escolas da cidade, sendo, por isso, representativas da realidade da cidade do Porto. Destas vinte e duas escolas, cinco foram avaliadas no ano letivo 2006/07, sete no ano letivo 2007/08, seis no ano letivo 2008/09 e quatro no ano letivo 2009/10. Após uma primeira análise aos relatórios de AE, excluímos algumas escolas por razões que explicitamos de seguida: - uma escola foi avaliada no ano letivo 2006/07 mas foi retirada por ter sido sujeita a fusão o que implicou a organização de uma nova equipa diretiva; três escolas avaliadas no ano letivo 2007/08, duas avaliadas no ano letivo 2008/09 e uma avaliada no ano letivo 2009/10 também foram retiradas uma vez que nos relatórios de AE produzidos pelas equipas de AE do IGE se pode ler que tinham uma AI incipiente, pelo que obtiveram a classificação de suf. ou insuf. no ponto “5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”.

Como tal, foram planeadas entrevistas em dezasseis escolas/agrupamentos, tendo sido realizadas catorze. Apesar dos esforços envidados para a concretização das duas entrevistas, estas não foram realizadas por incompatibilidade de horários entre os diretores e o entrevistador. Todas as entrevistas foram realizadas na escola do entrevistado estando presente o investigador e o diretor da escola, com exceção de um caso, uma escola secundária onde também esteve presente a coordenadora da equipa de AA.

Para melhor se compreender a realidade do universo escolhido, consideramos pertinente referir que, por grau de ensino, se trata de um grupo de 3 escolas secundárias e 11 agrupamentos de escolas, sendo que destes agrupamentos 2 englobavam escolas secundárias. Uma das escolas tinha celebrado contrato de autonomia. As duas escolas que não participaram na primeira série de entrevistas, um agrupamento e uma escola artística,

tiveram possibilidade/oportunidade de participar na segunda série de entrevistas. A primeira série decorreu entre os dias 04 de julho e 15 de setembro de 2010 nas respetivas escolas, coincidindo com o período de gozo de férias dos diretores (agosto de 2010).

O universo em estudo foi definido por critérios que passam a ser enunciados.

- Pertinência, pois as escolas da amostra foram ou estão submetidas ao programa de avaliação externa e são todas do mesmo município. A crescente importância atribuída às autarquias no âmbito do sistema educativo, com a implementação da educação pré-escolar, a criação dos Conselhos Municipais da Educação, a realização das Cartas Educativas, a transferência de competências para os municípios em matéria de educação (Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho) e a existência de elementos da autarquia no Conselho Geral, órgão que, entre outras competências escolhe o Diretor da Escola (Decreto-Lei n.º 75/2008), justifica que a amostra reflita apenas as linhas de ação de uma mesma autarquia.

- Quantidade e qualidade de informação fornecida pelos potenciais informantes, uma vez que foram os protagonistas do processo de avaliação interna.

- Proximidade relativamente ao nosso local de trabalho, facilitando a logística das previsíveis deslocações às escolas no sentido de recolha da informação e de conhecimento aprofundado destas escolas e dos respetivos responsáveis.

3. Processos de recolha de informação

“Qualquer que seja a dimensão do projecto é imprescindível dominar certas técnicas e conceber um plano de acção que não aspire a mais do que o permitido pela experiência, tempo e acesso à informação” (Bell, 2010, p. 13).

Ao assumirmos o desafio de desenvolver um projeto de investigação, ascendendo ao título de investigador, estávamos conscientes do grau de exigência que esse papel impunha. Foi, portanto, logo na recolha de dados, e até mesmo em fases anteriores, que aceitamos o grau de rigor imposto ao trabalho do investigador, nomeadamente pela escolha e domínio da técnica ou técnicas de recolha de dados seleccionadas, tal como preconizado por Stake (2009, p. 65), ao referir que o processo de recolha de dados não começa num momento exato mas “tem início antes do compromisso de realizar o estudo”, isto é, quando se inicia a “contextualização, familiarização com outros casos” (*ibidem*). As técnicas de recolha constituem um mero instrumento na realização da pesquisa e o investigador deve escolhê-las em função do método que tiver adotado para a sua investigação e dos objetivos

definidos para a mesma. É, então, o método que vai determinar quais os instrumentos de recolha de dados a utilizar e como deverão ser geridos, em função dos resultados que se pretende obter com a investigação (Pardal, 1992, p. 6). De acordo com o mesmo autor, o método será, então, o plano orientador de trabalho, uma espécie de conjunto de normas que “torna possível a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder conseguir alcançar um determinado resultado” (Pardal, 1992, p. 1).

A par deste critério para a selecção do instrumento de recolha de dados, devemos atender a outro não menos importante, que se prende com o “tipo de dados que vamos efectivamente recolher” (Ruquoy, 2005, p. 86). Tendo em conta o tipo de dados que nos propomos reunir, podemos optar pelos instrumentos mais adequados para essa recolha específica, cientes que estamos das potencialidades de cada um dos instrumentos. A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (De Ketele, 1999, p. 17). A organização e a planificação da recolha de dados foram realizadas no início da investigação e, frequentemente, revistas e reajustadas em função do desenvolvimento da investigação, da própria revisão bibliográfica e do contributo do produto reflexivo realizado em conjunto com os orientadores.

Um outro aspeto importante relaciona-se com a escassez de tempo com que qualquer investigação no quadro da realização de um doutoramento se depara e, também, com o facto de ser necessário reservar algum tempo “para lidar com fontes de dados inesperados ou problemas emergentes” (Stake, 2009, p. 67).

Nesta nossa investigação, recorreremos a diferentes técnicas para a recolha de dados para obtermos um leque alargado de informações que nos apoiassem na compreensão do problema em estudo. Vamos caracterizar as técnicas que adotamos, ou seja, entrevista, observação e análise de documentos.

3.1. Entrevista

Como principal técnica de recolha de dados utilizámos a entrevista, uma vez que é uma técnica de pesquisa que nos permite tentar compreender os fenómenos através das lentes

dos participantes, para que possamos descobrir ou revelar o seu mundo. Esta perspectiva sustenta-se no trabalho de Tuckman (1994, p. 517), para quem a entrevista é um “dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno”, permitindo formular questões a pessoas que estão diretamente envolvidas no fenómeno em estudo que, através das suas respostas, facultam a sua percepção e os seus sentidos. Por outro lado, Diogo (1998, p. 103) considera a entrevista como um “instrumento da investigação social por excelência”, caracterizando-a como “um encontro entre duas pessoas” onde mediante uma “conversação de natureza profissional” uma delas obtém informações a respeito de um determinado assunto.

As entrevistas são encaradas por nós, como formas de obter informação e conhecimento, através dos “protagonistas” do processo avaliativo, que detêm as chaves da sua compreensão, pois, eles conhecem os métodos usados, como foram usados, que regras foram instituídas, se foram respeitadas, como decorreu todo o processo, ou seja, é o método que nos permite recolher as opiniões, percepções e experiências concretas dos Diretores. Esta opinião está em conformidade com Barzanò (2009, p. 84) quando refere que o que está em causa é o ponto de vista dos líderes das escolas, obtido através de entrevistas semiestruturadas, realizadas em profundidade, conduzidas nos seus contextos profissionais e centradas na sua experiência e percepções. Aliás, Stake (2009, p. 81) salienta a importância do recurso à entrevista pois “é a via principal para as realidades múltiplas”, para as perspectivas dos outros sobre o caso.

Segundo Patton (1990) as entrevistas permitem captar um conjunto de sinais, de evidências, que enriquecem a informação recolhida e que deste modo não se perdem, como acontece com outras técnicas mais castradoras, limitadoras de uma percepção global do indivíduo. Em suma, as entrevistas permitem comprovar ou infirmar o rigor da nossa análise, pois são um instrumento de recolha de dados, obtidos através de respostas a questões pelos entrevistados que permitem uma abordagem mais profunda do indivíduo. De acordo com Robert Farr (1982, *in* Bauer, 2005, p. 61) é essencialmente a técnica ou método para demonstrar ou descobrir que há perspectivas e pontos de vista sobre os acontecimentos para além daqueles que possui a pessoa que inicia a entrevista.

A grande vantagem da entrevista, segundo Bell (2010, p. 137), é a sua adaptabilidade, uma vez que “qualquer entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos”, seja pela forma como as respostas são

dadas, pelo tom de voz, pela expressão facial, pelas hesitações, pelas não respostas. Podemos assim captar informações preciosas, que uma resposta escrita não poderá dar.

3.1.1. Entrevistas semiestruturadas

Na primeira série de entrevistas a que já nos referimos, utilizámos as entrevistas semiestruturadas, dado que, por não serem inteiramente abertas, nem encaminhadas “por um grande número de perguntas precisas”, permitem alguma liberdade na sua exploração e um contínuo reencaminhamento da conversa para os objectivos por nós definidos, quando o entrevistado deles se afastar (Quivy, 2005, pp. 192-193). Para a sua realização seguimos um guião (Anexo 5) previamente preparado e que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, procurando garantir que os diversos participantes tivessem oportunidade de responder às mesmas questões. A elaboração do guião permite-nos, assim, minimizar a variação entre as questões postas aos entrevistados, tendo alguma uniformidade no tipo de informação recolhida e possibilitando a colocação de novas questões com o desenrolar da conversa. Ou seja, o guião permitiu “maximizar a neutralidade do processo” (Tuckman, 1994, p. 517), apresentando as mesmas questões aos diferentes diretores entrevistados, obtendo-se uma diversidade de perspetivas que favoreceram também a triangulação de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135), com um guião, “as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. Ainda na linha destes autores, recorrendo a entrevistas semiestruturadas, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (*ibidem*, p. 135).

As entrevistas semiestruturadas que efetuámos foram planificadas para serem simultaneamente abertas e semiestruturadas. Abertas no sentido de nos permitir retirar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192), dando espaço aos/às entrevistados/as para que eles exprimissem as “suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (*ibidem*), contribuindo para um maior aprofundamento do estudo. Concordamos com Denzin (*in* Barzanò, 2009, p. 85) quando refere que a “estratégia das entrevistas abertas enquadra-se, naturalmente, nos estudos interpretativos e integracionistas com recolha de narrativas”. Foram realizadas frente-a-frente com os Diretores selecionados

“na medida em que são o método mais adequado para recolher informação fiável através da narrativa de experiências, percepções e opiniões” (Barzanò, 2009, p.85).

A nossa opção pela realização de entrevistas semiestruturadas sustenta-se, ainda, na justificação dada por (Barzanò, 2009, p. 79), que recorreu ao trabalho de Gewirtz e Ball (2000) para melhor a explicitar “a recolha de dados empíricos realizou-se através de entrevistas em profundidade com informadores-chave, para perceber a forma como ‘as pessoas reais’ interpretavam e davam sentido ao seu papel e respectivas implicações”.

A realização das entrevistas deve ser precedida de alguns cuidados, quer de natureza ética quer de natureza social, espacial e temporal. A seleção das e do número de pessoas a entrevistar deve ser definida em função dos objetivos da investigação (Ruquoy, 2005, p. 103). O processo como deve ser estabelecido contacto, a forma como o entrevistador revela o interesse do seu estudo e a sua utilização futura, o cuidado em pôr o entrevistado à vontade, o definir antecipadamente os objetivos da investigação, a duração e o modo como foram selecionados os entrevistados, são alguns dos cuidados a ter na fase preliminar da entrevista, considerada pela autora como um dos momentos-chave da entrevista (*Ibidem*, 111).

Dito isto, podemos referir que os entrevistados foram contactados via telefone e depois de informados dos objetivos gerais do estudo, foram convidados a prestar colaboração à nossa investigação. Pronta e simpaticamente, deram o consentimento para nele participar após o qual foram marcadas as entrevistas. Estas realizaram-se no seu local de trabalho, ou seja nos gabinetes dos Diretores das escolas, nas datas e horas agendadas. Quatro destas entrevistas foram adiadas a pedido dos Diretores e marcadas para outras datas. Por iniciativa do entrevistado foram adiadas duas. A primeira série (de entrevistas) ocorreu no período de julho a setembro de 2010.

Quando optámos pela realização das entrevistas nos gabinetes dos Diretores tivemos presente a mensagem de Barzanò (2009, p. 91)

“espera-se que as entrevistas que se realizam no local de trabalho promovam a “sensibilidade interpretativa” do investigador, na medida em que permitem um contacto mais profundo com o verdadeiro contexto do entrevistado e implicam observações directas e informações indirectas, que tornam mais fiáveis as percepções recolhidas”,

permitindo “uma reflexividade profunda e cooperativa”. Em algumas escolas, a entrevista foi precedida de uma visita guiada às suas instalações.

Previamente ocorreram conversas informais sobre temas relacionados com a educação e outros mais gerais, que ajudaram a estabelecer uma relação equilibrada e de confiança, na linha de Barzanò (2009, p. 91) “em que as visitas às escolas e as conversas informais poderão ser um importante enquadramento em torno da própria entrevista”. Esta atitude tem por objetivo estabelecer “impacto na qualidade da interacção entre entrevistador e entrevistados: os respondentes sentem-se ‘em casa’ orgulhosos do seu contexto, que podem mostrar e exemplificar e, quando se chega à condução da entrevista, mais facilmente se desenvolve uma atmosfera de cooperação” (Elwood & Martin, 2000. *in* Barzanò, 2009, p. 91).

Além destes aspetos, procuramos estabelecer uma relação comunicativa e afável com os/as diretores/as para que, tal como refere Fernandes (2007, p. 52), cada conversa fosse realizada “na base de uma relação não hierarquizada de modo a garantir uma postura empática entre ambos”.

Começamos por explicar os objetivos que norteavam o nosso estudo, agradecendo a colaboração por eles prestada e pedindo autorização para a gravação da mesma. Após consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram efetuadas e gravadas, sendo posteriormente transcritas para formato word para facilitar o processo de análise, interpretação e identificação das posições dos sujeitos entrevistados. Para manter a confidencialidade das escolas e dos entrevistados, codificamos as entrevistas. Posteriormente elas foram devolvidas, por via eletrónica, para que os inquiridos aferissem “o seu rigor e apuro estilístico” (Stake, 2009, p. 82), permitindo aos/às entrevistados/as que as lessem, que opinassem sobre o texto e que melhorassem os seus depoimentos.

A duração das entrevistas foi de aproximadamente 1,5 horas, dado que implicavam uma interação profunda e envolvente entre o entrevistador e os entrevistados, estando de acordo com Palumbo e Garbarino (*in* Barzanò, 2009, p. 93), pois “as competências relacionais do investigador, relativas àquilo que acontece durante a entrevista são mais estratégicas do que o instrumento definido antes da interacção”, ou seja,

“para o investigador interpretativo, que procura ‘ver o mundo e os seus problemas como são vistos pelas pessoas que vivem dentro de vidas particulares’ (Denzin, 2001, p. 65) a entrevista ‘deve ser uma conversa, um dar e receber entre duas pessoas’ (ibid., p. 66). É, de facto, um diálogo, em que tanto o investigador como o entrevistado contribuem, em conjunto, para o processo de produção de sentido, estabelecendo uma comunicação interativa. (Barzanò, 2009, p. 93)

Estabeleceu-se uma grande empatia entre o investigador e os diretores, devido ao facto de já haver uma relação de cordialidade no passado. Como a estratégia da entrevista nunca

foi escrutinar, julgar ou avaliar o diretor, pareceu evidente, que os entrevistados deram “o melhor de si, de forma a ir ao encontro das expectativas daquilo que Briggs designa por “texto imaginado” para o qual a sua informação estava a contribuir”. Por outras palavras, “registou-se uma espécie de apreciação agradecida, pela oportunidade de tomar parte numa discussão e de contar a sua experiência, num contexto qualificado”. (Barzanò, 2009, p. 89)

A partir das questões orientadoras e dos indicadores obtidos nas entrevistas iniciais (marcadamente semiestruturadas), num segundo momento, procedemos a uma análise e reflexão de cada caso em particular, tarefa que nos conduziu à eliminação das escolas que possuíam uma avaliação interna incipiente ou pouco sistematizada. De seguida, procedemos à elaboração de um guia de entrevista fechada que foi enviado aos Diretores das escolas com uma avaliação interna mais sistematizada, acompanhada pela transcrição das entrevistas iniciais para que pudessem ser revistas no sentido da sua atualização.

À medida que as fomos transcrevendo, demos início ao processo de categorização e à construção de uma grelha de análise em Excel para posterior análise de conteúdo. Esta fase permitiu focalizar o nosso estudo na avaliação interna das escolas públicas portuguesas.

3.1.2. Entrevistas estruturadas

A segunda série de entrevistas foi realizada um ano depois e, uma vez que já tínhamos definido concretamente o que queríamos saber, e algumas questões reportavam-se a perguntas inicialmente não efetuadas, ou não respondidas, utilizámos entrevistas estruturadas aos Diretores de 9 escolas. Como que já tínhamos efetuado presencialmente a primeira entrevista e, pela dificuldade inerente à realização de uma segunda presencial, construímos um guião numa folha de Excel que poderia ser respondido por escrito (Anexo 7 – Volume II). Após contacto pessoal/telefónico com os Diretores, todos optaram pela entrevista escrita. Apenas um optou pela presencial. Desta, foi feita a respetiva transcrição para a folha de Excel previamente formatada, para uma mais fácil análise de conteúdo. Os Diretores que optaram pela entrevista escrita demoraram aproximadamente dois a três meses a responder, dado que recorreram nalgumas questões aos Coordenadores das equipas de AA.

Na segunda série de entrevistas, utilizámos entrevistas estruturadas, que para Pardal (1992, p. 11) obedecem a um grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado. São entrevistas estandardizadas, seja “no modo de formulação das perguntas”, seja na

sequência das mesmas ou na utilização do vocabulário. Tanto o entrevistador como o entrevistado “são condicionados pelo rigor da técnica”.

Para Patton, a entrevista ‘estandardizada’ (estruturada) consiste numa série de questões cuidadosamente escritas, arrançadas com a intenção de que cada entrevistado tenha a mesma sequência e responda às mesmas questões com as mesmas palavras, reduzindo assim a possibilidade de desequilíbrio com diferentes entrevistados. Controlando e normalizando a entrevista, podemos obter dados que são sistemáticos e minuciosos para cada entrevistado, minimizando discrepâncias, uniformizando o tipo de informação recolhida, embora se reduza a flexibilidade e a espontaneidade. Ao mesmo tempo, possibilita uma análise dos dados mais fácil, pois torna mais simples a categorização e quantificação dos resultados, poupando-se bastante tempo dada a organização das questões. (*in* Patton)

3.2. Análise de documentos

No sentido de obter uma melhor compreensão dos fenómenos de AA e rigor na informação, procedemos à triangulação das informações obtidas junto de várias fontes documentais. Para o efeito, analisámos os documentos oficiais seleccionados (relatórios de avaliação interna e de avaliação externa) e definimos os documentos a analisar, articulámos com a análise de conteúdo das entrevistas e, ainda, construímos as grelhas de análise.

A realização da análise documental sustentada nalguma análise de conteúdo é apoiada pelas ideias de Afonso (2005a, p. 88), quando refere que esta técnica permite a “utilização de informação existente em documentos” oficiais anteriormente elaborados, “com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”. Na mesma linha de entendimento encontra-se De Ketele (1999, p. 39) ao referir que “embora a entrevista constitua o método privilegiado de análise do funcionamento de um serviço numa empresa”, o estudo de certos documentos significativos fornecerá informações complementares preciosas, o que para Lee (2003, pp. 34, 99, 114) permitirá o estabelecimento de tendências, facultando a exploração de padrões temporais, proporcionando “oportunidades para a quase experimentação” e possa ser usada como fonte de validação de dados.

A análise documental que fizemos reporta-se a documentos internos, relatórios de AI, produzidos na escola durante e após a avaliação. Corroborando as ideias de Bogdan (1994, pp. 180-181), consideramos que os dados recolhidos podem revelar informações sobre a cadeia de comando oficial, as regras e regulamentos oficiais, fornecendo informações sobre o estilo de liderança e revelações potenciais sobre o valor dos membros da organização, ou seja, permite-nos ter acesso à “perspectiva oficial” e às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.

Para além da legislação consultada no âmbito da avaliação, mais propriamente da AI, fizemos análise aos relatórios de AE produzidos pelas equipas de inspetores e avaliadores e que se encontram disponíveis na página eletrónica da IGE, indo de encontro ao explicitado por Tuckman (1994, p. 524), que considera ser necessário “obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenómeno (...) e estudá-los cuidadosamente”. A consulta destes documentos permite-nos identificar os papéis de cada um dos interlocutores, as suas motivações ou intenções, as relações que se percebem entre intenções e comportamentos e, ainda, sobre as consequências dos comportamentos (Tuckman, 1994, p. 524), ao mesmo tempo permite-nos uma triangulação de métodos.

No sentido de enriquecimento da análise, seguimos também os conselhos de Stake (2009, p. 84), pois este autor aponta a imprescindibilidade da identificação dos documentos objeto de análise, a sua “utilidade potencial” e o “tempo” que se gasta com a sua análise e que devem constar da planificação inicial. Contudo, estamos cientes da impossibilidade de “determinar em antecipação de quanto tempo um certo documento irá necessitar” (*ibidem*), pelo que fizemos os reajustes necessários, mas o facto de estar planeado “pode ajudar o investigador a estar mais alerta para contrariedades e revelações” (*ibidem*, p. 85).

De acordo com Bardin (2007), estando demarcado o universo de documentos a analisar, legislação, documentos internos da organização e relatórios das equipas externas, procedemos à constituição de um corpus definido por Bardin (2007, p. 90) como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” e que implica escolhas, seleções e regras. A escolha e seleção de documentos obedece a regras de exaustividade pela qual nenhum elemento é excluído, de representatividade quando o material permite construir uma amostragem, de homogeneidade pois devem obedecer a critérios precisos de escolha e, por último, de pertinência que refere que os documentos devem ser adequados aos objetivos (*idem*, pp.

91-92). Assim, a nossa seleção implicou apenas a legislação que se debruça sobre a avaliação das escolas e mais detalhadamente sobre AI. Dos documentos internos da organização, concentramo-nos nos relatórios de AI pois são os mais pertinentes para o nosso estudo e a limitação do tempo disponível para a realização da investigação foi um fator preponderante na escolha destes documentos. Importante também, devido à sua homogeneidade e pertinência, foram os relatórios produzidos pelas equipas de AE.

Em suma, no sentido da construção do corpus a analisar, recorremos aos serviços administrativos da nossa escola e ao “Multileis” para consultar toda a legislação, ao site da IGE para a obtenção dos relatórios de AE, às direções das diferentes escolas para os relatórios de AI. Para fazer a revisão bibliográfica, além dos livros comprados em Portugal e Espanha, recorremos às bibliotecas da Universidade Católica e de outras Instituições do Ensino Superior existentes na cidade do Porto.

3.3. Observação

Quando nos deslocámos às escolas, tal como referimos anteriormente, desfrutámos de uma visita às mesmas. No decurso dessas visitas registámos algumas notas decorrentes das observações que efetuámos e que considerámos pertinentes, nomeadamente o estado de conservação e de manutenção das instalações, registando se tinham sido ou não intervencionadas. Das conversas informais com os presidentes/diretores que entrevistámos resultaram igualmente algumas notas que foram posteriormente analisadas.

Este procedimento enquadra-se na perspetiva apontada por Guba (1985) ao referir que as observações, tal como as entrevistas, assumem diversas formas nas diferentes fases da investigação. Inicialmente a observação pode ser não estruturada, permitindo que o observador expanda o seu conhecimento tácito e desenvolva algum sentido do que é importante para, de seguida, se tornarem mais focalizadas. Ainda tendo como referente o autor supracitado, dessas observações construímos notas de campo que posteriormente foram analisadas por unidades e categorias preliminares de informação.

Consideramos que as observações que efetuámos se inserem na perspetiva de Tuckman (1994, p. 523) quando refere que “se a observação significar apenas examinar o ambiente através de um esquema geral, para nos orientar e se o produto de tal observação forem notas de campo, a investigação é qualitativa”. Tal como preconizado por este autor as nossas observações derivam de uma postura atenta face às condições físicas das escolas,

particularmente o seu estado de conservação e de manutenção. Contudo, este não foi um ‘olhar’ totalmente não-estruturado (*ibidem*). O nosso olhar enquadra-se na linha de Tuckman (1994, p. 524) na tentativa de apreendermos “tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar”. As nossas observações pretendem levar-nos a uma melhor “compreensão do caso” o que significa, segundo Stake (2009, p. 77), que “precisamos de observações pertinentes dos nossos problemas”. Fizemos registos na maior parte das vezes à posterior dos acontecimentos com “uma descrição relativamente incontestável para análise posterior” (*ibidem*, p. 78) e para a escrita deste trabalho.

3.3.1 - Notas de campo

As notas de campo a que nos referimos anteriormente, geralmente, foram escritas em algum momento após a observação, o que está de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150) ao referirem que depois de cada observação ou entrevista, “é típico que o investigador escreva (...), o que aconteceu”. Aqui, incluímos o registo dos acontecimentos, dos diálogos, das ideias e reflexões que surgem perante os acontecimentos e conversas, que podem vir a ter interesse para a investigação. Bogdan e Biklen (1994, p.150) assinalam que estes registos são as notas de campo, definidas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, devendo ser “detalhadas, precisas e extensivas” (*ibidem*).

As notas de campo, ainda na linha de Bogdan e Biklen (*idem*, p. 152), consistem em dois tipos de materiais: descritivo e reflexivo. Se no primeiro, o mais extenso, “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, no segundo, o mais subjetivo, destaca-se “o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”.

Nas observações que efetuámos, interessámo-nos fundamentalmente por fazer uma fotografia mental ao estado dos edifícios, registando mais tarde, depois da conclusão das entrevistas. Interessámo-nos, também, pelas conversas informais que tivemos com os Diretores e que antecederam as entrevistas ou que ocorreram depois de desligado o gravador. A nossa ideia insere-se na opinião de (Tuckman, 1994, p. 534) para quem as notas de campo “contêm descrições e reflexões, representando assim, não só os dados, mas também a sua análise”. O registo das notas de campo foi efetuado em suporte informático, num documento único, Quadro n.º 3, constituído por tantas tabelas quantas as escolas visitadas.

Escola:
Data: __/__/____, pelas __h__m
Assunto:
Descrição:
Reflexão:

Quadro n.º 3 - Registo de notas de campo

3.4. Triangulação

Para Guba (1985, p. 305) a triangulação consiste na combinação de dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. A triangulação será por nós usada, não para confrontar um conjunto de dados, mas antes para conseguir uma análise de maior alcance e riqueza, pois permitirá comprovar a consistência dos resultados gerados pelos diferentes métodos de recolha de dados.

O carácter disperso, fragmentado, e por vezes contraditório dos dados exige a aplicação de processos de contraste para analisar as discrepâncias e coincidências das explicações. Não se trata de eliminar as discrepâncias mas de as compreender e explicar. Numa escola existem múltiplas visões e interpretações da realidade. A avaliação terá de as integrar numa explicação coerente (e não necessariamente uniforme). Os processos de triangulação facilitam o contraste e a depuração dos dados. Não é preciso esperar pelo fim da exploração para iniciar a triangulação. Da mesma forma que não se torna imprescindível suspender a recolha de dados para que se produza a compreensão. A progressiva espiral do discernimento vai-se realizando a partir da negociação, e vai sendo desenvolvida num processo contínuo de reflexão. A triangulação permite depurar os dados e conferir-lhes maior qualidade e valor. Podemos falar de diferentes tipos de triangulação, de acordo com a procedência da informação a confrontar. (Guerra, 2002, p. 26)

Os dados procedentes da observação nem sempre coincidem com os fornecidos pelos informadores nas entrevistas. E as declarações de princípios contidas nos documentos nem sempre coincidem com a realidade que se observa na escola. Por vezes, é fácil acabar com a discrepância, tomando partido pelo dado proveniente do método. Outras vezes, será

difícil e terá de se suspender a decisão, ou então procurar mais informações na escola. A triangulação não se faz num momento de não retorno ao campo de observação. Pode remeter o processo à escola, a fim de se obterem novos dados ou precisar melhor os dados obtidos. A triangulação é feita para obter uma informação mais elaborada que favoreça a redação do relatório informativo. (Guerra, 2002, p. 27)

4. Tratamento da informação

4.1. Registo e tratamento dos dados recolhidos

No decorrer do processo de investigação, fomos fazendo uma análise exploratória aos dados recolhidos, nomeadamente a análise das entrevistas e das notas retiradas, o que permitiu esclarecer a análise dos documentos e enriquecer o guião da segunda entrevista. Este procedimento permitiu também melhorar o nosso quadro teórico e a grelha de análise que foi sendo aperfeiçoada no decorrer da investigação. Consideramos que se tratou de um processo dinâmico de melhoria contínua, na linha de Bogdan e Biklen, (1994, p. 205), para quem a análise de dados consiste no

“processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Aliás, Stake (2009, p. 87) menciona que o trabalho de análise dos dados não tem “um momento em particular” para ser iniciado, ou seja, para “nós fraccionarmos as nossas impressões e as nossas observações” (*ibidem*)

A análise final consistiu numa seleção de dados retirados de documentos chave, como é o caso da legislação, relatórios de avaliação interna e externa das escolas, trabalhos científicos e académicos, notas de campo tiradas durante as entrevistas e transcrições destas. Procuramos com esta análise, “sentidos na leitura da complexidade dos processos e das relações que se vivem no quotidiano” das escolas, “tendo presente a participação dos diferentes intervenientes na prestação do serviço educativo público”, ou seja tentamos “ir para além das estruturas formais” (Almeida, 2012, p. 40).

Quando procedemos à transcrição das entrevistas e à digitalização de documentos para memória futura, começámos a assinalar os elementos mais significativos que consideramos mais pertinentes para o nosso estudo e, simultaneamente, tivemos o cuidado de organizá-los e arquivá-los segundo uma lógica prévia, para uma posterior análise de conteúdo, mais

detalhada e que acompanhou a escrita do trabalho aqui apresentado. A análise de conteúdo segundo Bardin (2007, p. 38) contribuiu para conhecer “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” permitindo “uma busca de outras realidades através das mensagens”. Numa posição próxima, Esteves define a análise de conteúdo como a “expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p.107).

4.2. Análise de conteúdo

Corroborando as ideias de Tuckman (1994), consideramos que as informações recolhidas pelas entrevistas e pelos documentos “constituem os dados para o projecto de investigação qualitativa” (Tuckman, 1994, p. 527). Ainda na linha deste autor, realizámos o presente trabalho convictos de que a sua análise “significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação” (*ibidem*).

Os métodos e procedimentos de análise de dados são múltiplos e diversificados, havendo uma tendência natural para cada investigador desenvolver o seu próprio método (Maroy, 2005, p. 117). Quando realizámos uma análise qualitativa dos dados recolhidos, procurámos classificar as categorias, relacionando-as em função dos objetivos atribuídos à análise. Taylor e Bogdan (*in* Guerra, 2005, pp. 130-131) definem categorias como “ideias, temas, conceitos interpretativos, proposições, tipologias, surgidas a partir dos dados ou critérios do avaliador”.

Dos três tipos de objetivos no tratamento de dados de entrevistas propostos por L. Shatzman e A. Strauss (*in* Maroy, 2005, pp. 119, 121) a “descrição simples”, a “descrição analítica” e “teoria local”, utilizámos a descrição analítica, dado que não usámos uma grelha preexistente ou derivada de questões práticas como na descrição simples, mas elaborámos uma a partir dos materiais recolhidos, sendo por isso “um trabalho mais complexo”, uma vez que não pretendemos utilizar categorias anteriormente definidas. Na teoria local, a análise é prolongada permitindo desenvolver novas teorias a partir da investigação, vai para além da verificação das teorias existentes.

Para tratarmos a informação recolhida, fizemos uso da análise de conteúdo, procurando adotar uma lógica que integrou e combinou a construção teórica e a investigação empírica. Desta forma, procurámos conhecer, aprofundar e analisar o conteúdo da dinâmica desenvolvida nas escolas, através do que nos foi transmitido, tendo em conta a importância

das relações estabelecidas, das expressões utilizadas, das pausas efetuadas e das condições em que foram produzidas. Na linha de Almeida (2012, p. 41) ao considerar “que os documentos não constituem uma cópia da realidade, mas que se tornam um produto que não pode ser interpretado independentemente das condições que lhe deram origem”, fizemos uma interpretação e reflexão sobre os dados, o que nos permitiu atribuir significados ao conteúdo do material reunido.

Na análise de dados, procedemos de acordo com a linha defendida por Bardin (2007, p. 90), pois começámos com uma pré-análise realizada através de uma “leitura flutuante” do corpus selecionado (documentos a analisar), que teve por referência os objetivos do estudo. A leitura flutuante, para Bardin (2007, p. 90), consiste “em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. De seguida, passámos para a fase da exploração do material, que Bardin (2007, p. 95) descreve como longa e fastidiosa, em que o corpus é analisado através do recorte em unidades de sentido, que se integram nas grandes dimensões de análise selecionadas, e que, no caso deste estudo, decorreram de um processo que procurou constantemente articular a dimensão teórica e empírica. Continuámos com o tratamento dos dados, fazendo as inferências ou deduções respetivas e terminámos fazendo a interpretação que tem em vista a produção de conhecimento.

Para Esteves (2006, p. 112), a primeira etapa de uma análise de conteúdo é a constituição do corpus documental que vai ser objeto de análise e, como etapa subsequente, aparece a leitura flutuante que permite ao investigador deixar-se “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (*ibidem*, p. 113).

Na constituição do corpus da investigação a que este trabalho se reporta, selecionámos o material representativo para o nosso estudo. Da sua leitura “flutuante” extraímos alguns sentidos que nos permitiram encontrar e definir as dimensões mais adequadas a utilizar, que depois fomos fracionando em subdimensões. As unidades de registo, ou seja, os elementos de significação que destacámos para classificar foram, por vezes, palavras ou frases curtas e, outras vezes, parágrafos inteiros. Por fim, houve lugar à produção de inferências e à compreensão do material produzido.

Quando nos dedicámos à análise de dados observámos detalhadamente as transcrições e as notas das entrevistas, “através de um processo de codificação aberta e de enfoque

progressivo (Strauss & Corbin) a fim de identificar as categorias, que pudessem permitir uma redução da informação disponível”, agrupando as categorias para criar uma estrutura comparável (Barzanò, 2009, p. 94). Produzimos, assim, quatro níveis de categorias. Em cada um destes níveis foram identificadas diferentes subcategorias. Construímos quatro níveis de categorias. (Anexo 8).

Taylor e Bogdan (*in* Guerra, 2005, pp. 130-131) preconizam a codificação como sendo “um modo sistemático de desenvolver ou refinar as interpretações dos dados que se recolheram no período de exploração”. Os critérios para a formação de categorias partem da experiência do avaliador, do seu marco teórico, do contacto com a realidade, da intuição, da reflexão compartilhada com os entrevistados. Após a identificação das categorias, procedemos à codificação dos dados, resultantes das transcrições e dos documentos, tendo em conta as categorias estabelecidas. Por fim, separámos os “dados pertencentes às diferentes categorias”, contextualizando-os.

Na análise qualitativa dos dados das entrevistas, e na linha de Maroy (2005, p. 137), partimos para a investigação com uma problemática de partida elaborada, construindo uma grelha de análise provisória que após a primeira série de entrevistas foi enriquecida, permitindo obter outra já suficientemente elaborada. Passámos então à “codificação exaustiva e comparação de dados” em que o material recolhido é codificado para de seguida se estabelecer a sua comparação sistemática.

PARTE III – ANÁLISE DE RESULTADOS

Nota introdutória

A Parte III do trabalho é constituída pela nossa leitura dos dados empíricos que foram recolhidos e analisados, tal como exposto na Parte II desta tese de doutoramento. O quadro teórico, apresentado na Parte I, sustenta as reflexões e as afirmações que vão sendo produzidas, recolocando, frequentemente, autores e conteúdos para uma argumentação consolidada.

1. A escola como organização

O sistema educativo português na globalidade, e particularmente a escola básica e secundária, é por nós entendido como uma organização social intimamente dependente da ligação ao meio envolvente, cujo funcionamento está interligado com dimensões legais e relacionais, tal como argumentámos no cap 1.

No âmbito do campo de estudo empírico por nós delimitado – escolas básicas e secundárias da cidade do Porto -, a análise ao material recolhido e analisado nos relatórios de AE enriquecido pontualmente com os relatórios de AI, permitiu-nos considerar que, na generalidade, as escolas analisadas se aproximam do conceito de organização definido por Chiavenato (2003, p. 174) (cap 1.2.). Isto é, segundo este autor, para mudar a cultura e o clima de uma organização, esta precisa ter capacidade inovadora, pois ela revela ter adaptabilidade, uma vez que são flexíveis, adaptam e integram novas atividades, são recetivas e transparentes a novas ideias, venham elas de dentro ou de fora da organização.

Para compreender o sentido de “organização” presente no contexto empírico selecionado, procedemos a uma análise e reflexão aos relatórios de AE destas escolas, privilegiadamente o “Planeamento, implementação e revisão da modernização e da inovação” e construímos os Quadro n.º 4 e Quadro n.º 5.

No Quadro n.º 4, registamos extratos que provam uma sintonia na adesão generalizada das escolas a projetos e parcerias com outras instituições, visando a modernização e a inovação.

Relatório de AE	Escola
O Agrupamento celebrou parcerias e tem vindo a desenvolver outras formas de associação com entidades públicas e privadas visando a melhoria do serviço educativo que presta.	A
O agrupamento está aberto à inovação e procura dar-lhe consistência através da mobilização interna e externa dos recursos necessários.	B
O Agrupamento revela capacidade para promover iniciativas inovadoras e mobilizar os apoios necessários à sua concretização.	C
O Agrupamento denota abertura à inovação, o que se evidencia pela grande adesão aos projetos que lhe são propostos. Foram encontradas algumas soluções inovadoras para o problema persistente do insucesso escolar.	D
A escola está receptiva e revela abertura à inovação que se traduz na mobilização de recursos internos e externos, na procura de novos caminhos, na criação de novas oportunidades de desenvolvimento, progresso e projeção externa por via da adesão a projetos nacionais e europeus.	E
O Agrupamento aderiu a projetos da iniciativa da CMP e da Junta de Freguesia.	F
O Agrupamento adere a algumas iniciativas de cariz inovacional, mas com reservas, uma vez que está preso a uma imagem do passado que não quer perder.	G
Ao apresentar o seu PE, a Escola assume o desafio de se constituir como uma escola de referência e excelência num quadro de abertura à inovação e à mudança.	I
É notória a apetência e a abertura manifestada pelos seus responsáveis, pela inovação e adesão a projetos.	J
A escola adere a algumas iniciativas de cariz inovacional, ainda que de modo mais individual do que institucional.	J
O PE coloca atónica na inovação e no rigor e enfatiza a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	J
O Agrupamento, ao assumir-se como uma organização educativa aberta à diversidade, procura construir uma resposta adequada aos diferentes problemas que a dinâmica social lhe coloca.	K
Para otimizar esta resposta, vive em estreita colaboração com várias instituições da sua área de influência geográfica e pedagógica. O Agrupamento mantém boas relações com várias escolas secundárias da cidade, para onde encaminha os seus alunos.	K
Contudo, neste aspeto da inovação, o Agrupamento, para além do que já faz, terá ainda uma grande margem de atuação na mobilização de meios e recursos que lhe permitam alargar o seu campo de ação no domínio da inovação ao serviço da educação.	L
A comunidade educativa é estimulada a participar na organização e realização de atividades levadas a efeito, tendo-se verificado um interesse crescente dos pais neste aspeto.	L
O Agrupamento, que tem estabelecido protocolos e parcerias ativas para resolução de alguns dos problemas vividos na comunidade educativa e aprofundar a melhoria do serviço educativo que presta, tem estado implicado em alguns projetos.	M
Para responder às exigências dos planos de estudos, gerar mais-valias para os alunos e concretizar os seus projetos, a Escola tem estabelecido alguns contactos e parcerias com entidades e instituições locais, nacionais e internacionais.	N
Destaca-se o desenvolvimento de projetos de âmbito nacional e internacional, a abertura à comunidade local, o desenvolvimento de parcerias.	O
O Agrupamento parece, pois, otimizar e rentabilizar as oportunidades, através de parcerias, que o contexto local lhe oferece para responder às necessidades e dificuldades sociais, económicas e educativas da sua população escolar.	O
É de relevar muito positivamente a dinâmica de que alguns projetos se revestem. O CE promove um trabalho em parceria com os pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola.	O

Quadro n.º 4 - Planeamento da modernização e da inovação

Relatório de AE	Escola
O Agrupamento envolve-se também em projetos nacionais e internacionais.	A
O agrupamento desenvolve um conjunto bastante diversificado de projetos em parceria com diferentes entidades ou sob a sua iniciativa.	B
É notória a importância dada ao desenvolvimento de projetos, parcerias e protocolos locais/regionais no sentido de melhor responder à grande diversidade de situações problemáticas identificadas.	C
A abertura à inovação é notória no investimento feito na atualização/utilização dos equipamentos informáticos como instrumentos de suporte ao processo de ensino e aprendizagem e à organização interna.	F
O Agrupamento aderiu a projetos da iniciativa da CMP e da Junta de Freguesia.	F
O Agrupamento adere a algumas iniciativas de cariz inovacional, mas com reservas, uma vez que está preso a uma imagem do passado que não quer perder.	G
Esta capacidade de abertura à inovação é patente no desenvolvimento de projetos pedagógicos nacionais e internacionais, na clara aposta nas novas tecnologias de informação e comunicação, e nas atividades extracurriculares tendentes ao desenvolvimento de capacidades de expressão artística.	I
A escola adere a algumas iniciativas de cariz inovacional, ainda que de modo mais individual do que institucional.	J
O Agrupamento mantém boas relações com várias escolas secundárias da cidade, para onde encaminha os seus alunos.	K
A comunidade educativa é estimulada a participar na organização e realização de atividades levadas a efeito, tendo-se verificado um interesse crescente dos pais neste aspeto.	L
O Agrupamento tem feito ainda um esforço para promover a aplicação das tecnologias da informação e comunicação nas práticas letivas.	M
Perante os desafios que lhe são colocados, a Escola procura soluções inovadoras. Os processos artísticos e os novos meios de produção artística de que a Escola dispõe, por si só, constituem uma alavanca para a imaginação, a criatividade e a abertura à inovação.	N
É de relevar muito positivamente a dinâmica de que alguns projetos se revestem. O CE promove um trabalho em parceria com os pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola	O

Quadro n.º 5 - Implementação da modernização e da inovação

No Quadro n.º 5, apresentamos práticas implementadas nas escolas, que têm por objetivo a modernização e a inovação no sentido da melhoria.

Para prosseguirmos a nossa leitura da “escola como organização”, consideramos pertinente incluir no estudo outros fatores possibilitadores de um maior conhecimento da realidade em análise. Nesta perspetiva, continuando a privilegiar os relatórios de AE como fonte de recolha de dados, selecionámos indicadores que explicitassem a identidade e a motivação de profissionais, pais/encarregados de educação e alunos e que apresentamos nos Quadro n.º 6 e Quadro n.º 7.

Relatório de AE	Escola
(...) induz e alimenta um ambiente escolar promotor de um trabalho colaborativo, que ganha visibilidade na efetiva cooperação e ajuda entre os docentes e entre estes e as diferentes lideranças.	A
A motivação e empenho fazem, em regra, parte da vida profissional dos docentes.	A
O agrupamento dispõe de pessoal docente e outros técnicos de educação motivados, de pessoal auxiliar e administrativo zeloso e cumpridor. Para tal contribuiu o envolvimento de toda a comunidade educativa	B
De um modo geral, docentes e não docentes revelam motivação no desempenho das funções que lhes são atribuídas.	C
Os responsáveis do Agrupamento e das diferentes estruturas estão motivados e empenhados na melhoria do serviço educativo, demonstrando conhecer as suas áreas de atuação.	C
A gestão exercida pelo CE é geradora de satisfação e estabilidade profissional, ao nível do pessoal docente e não docente.	D
Este estilo de liderança do CE, de feição democrática, encontra reforço no forte sentido de pertença à escola, por parte da comunidade educativa.	E
Genericamente, o empenho e a dedicação fazem parte da vida profissional dos docentes	F
Das sucessivas entrevistas em diferentes painéis, resulta clara a ideia de se estar perante uma comunidade altamente motivada, empenhada e cooperante	I
Não obstante, a cultura da escola é forte e encontrou-se uma grande motivação e o empenho em muitos grupos.	J
As diversas estruturas intermédias, quer individuais, quer colegiais, e os demais atores da comunidade escolar sentem-se motivados e reconhecem que tem havido um esforço de cooperação entre todos os seus membros.	K
Os órgãos de gestão e as estruturas de orientação educativa (...) apresentam-se bastante motivados na concretização dos objetivos do Agrupamento.	L
Os profissionais docentes e não docentes estão motivados e empenhados no desempenho das suas tarefas educativas.	M
O gosto em trabalhar na Escola é uma característica comum a todos aqueles com quem, durante a visita, a equipa de avaliação externa interagiu.	N
Os vários níveis de gestão intermédios envolvem-se nas decisões que lhe dizem respeito, embora nem sempre de forma muito articulada e empenhada.	O

Quadro n.º 6 - *Motivação e empenho dos docentes e não docentes*

Da leitura do Quadro n.º 6, podemos destacar registos dos avaliadores externos que apontam para a existência, por parte dos profissionais destas escolas, de uma motivação profissional, de um sentido de pertença à escola. Contudo, cruzando estas ideias com os depoimentos de alguns diretores/PCE onde referem a insatisfação dos professores pelo processo de avaliação de desempenho docente (e que levou à desmotivação e ao aumento do número de pedidos de aposentação), defrontamo-nos com um forte questionamento. Sentirão de facto estes profissionais a escola como “a sua casa”? Será esta motivação indicadora de estarem constituídas as condições para a mudança? E de que mudança se trata? Os relatórios de AI tomam em conta estes aspetos de forma a mobilizar os profissionais para a melhoria? Voltaremos a estas questões nesta parte e no último capítulo.

Relatório de AE	Escola
Por sua vez, destaca-se a elevada satisfação de pais e alunos com a concretização da igualdade de oportunidades no acesso aos bens educativos na EPE e no 1.º ciclo	A
O agrupamento dispõe de pessoal docente e outros técnicos de educação motivados, de pessoal auxiliar e administrativo zeloso e cumpridor. Para tal contribuiu o envolvimento de toda a comunidade educativa	B
Os pais/EE revelam satisfação relativamente à concretização da igualdade de oportunidades.	C
A grande participação dos alunos nos clubes e a adesão do Agrupamento a um diversificado número de projetos possibilita o desenvolvimento cívico, na dimensão solidária, democrática e de pertença ao Agrupamento.	D
Os pais estão muito próximos do Agrupamento e, com isso, valorizam o sucesso dos seus educandos.	D
Este estilo de liderança do CE, de feição democrática, encontra reforço no forte sentido de pertença à escola, por parte da comunidade educativa.	E
Os resultados muito positivos por eles alcançados, nomeadamente a correspondência entre as classificações internas de frequência, os resultados nos exames nacionais e as expectativas das famílias, conferem credibilidade e o reconhecimento da escola por parte da comunidade educativa. Os pais/EE consideram-na também uma referência em termos de qualidade de ensino e de segurança.	E
Os alunos sentem-se apoiados e que é neles, enquanto sujeitos de aprendizagem, que a escola centra a sua ação.	E
A Comissão Executiva Instaladora, em resultado da sua experiência e do conhecimento informalmente construído, tem a noção das representações que os diferentes elementos da comunidade escolar têm sobre o Agrupamento. Com base neste conhecimento, apostou na elevação das expectativas dos alunos e das suas famílias.	F
Para a comunidade local, o AV ... é uma referência como paradigma de sucesso e de exigência, que se traduz numa elevada procura por parte dos EE.	G
Das sucessivas entrevistas em diferentes painéis, resulta clara a ideia de se estar perante uma comunidade altamente motivada, empenhada e cooperante	I
A elevada participação dos alunos nas diferentes atividades escolares resulta, desde logo, do seu notório sentido de pertença à Escola.	I
A participação ativa nos diferentes projetos que se desenvolvem nesta Escola interclassista garante um harmonioso desenvolvimento cívico onde não há lugar à discriminação social.	I
Não obstante, a cultura da escola é forte e encontrou-se uma grande motivação e o empenho em muitos grupos.	J
As diversas estruturas intermédias, quer individuais, quer colegiais, e os demais atores da comunidade escolar sentem-se motivados e reconhecem que tem havido um esforço de cooperação entre todos os seus membros.	K
Os alunos estão satisfeitos com o serviço educativo prestado pelo Agrupamento.	M

Quadro n.º 7 - Satisfação dos pais/EE e alunos com a escola

Todavia, tal como explicitado no Quadro n.º 7, os mesmos relatórios não são tão assertivos no que diz respeito aos pais/EE, uma vez que, só nas escolas A, C, D, E, F, G é revelado a satisfação dos pais/EE pelo funcionamento da mesma. No entanto, os relatórios de AE das escolas B, I, K referem uma comunidade educativa motivada, na qual declaradamente estão incluídos os pais/EE. Por sua vez, a escola J consta no relatório como uma escola com uma cultura forte. No que diz respeito aos alunos, para além das escolas atrás referidas (B, I, K, e J), também está presente um sentido de pertença nas escolas A, D, E, F, G, e M, o que é confirmado pelo relatório de AI da escola M que nos revela “a resposta à última questão do inquérito resume a apreciação global; a quase totalidade dos pais e encarregados de educação diz-se satisfeita ou muito satisfeita com o facto de os seus educandos frequentarem este Agrupamento”, confirmada noutro ponto do mesmo relatório pela seguinte afirmação “sem margem para dúvidas, o agrupamento goza de uma imagem muito positiva perante os encarregados de educação”. O elevado grau de satisfação relativamente à organização, à qualidade de serviços e à qualidade de ensino refletem um reconhecimento e uma valorização por parte dos pais e EE do esforço de toda a escola no sucesso educativo dos seus educandos.

As escolas tentam também fazer uma análise do meio que as rodeia, no sentido de terem “uma perceção realista” e terem “a capacidade de investigar, diagnosticar e compreender o meio ambiente”. De facto, pela análise aos dados recolhidos, parece podermos afirmar que esta é uma prática comum às escolas, visível numa atuação burocratizada/normatizada e afinada entre todas no processo de matrículas, em que se pede aos pais/EE para que na ficha individual do aluno façam a sua identificação, morada, profissão. Posteriormente, estes dados são tratados pelos diretores de turma que procedem à caracterização dos seus alunos. De registar ainda que, no início de todos os relatórios de AE, os avaliadores procedem a uma caracterização da escola/agrupamento com dados fornecidos pela própria escola. Haverá nesta estratégia de trabalho o intuito de estabelecer uma cumplicidade entre a IGE e os diretores de escolas, tendo em vista a avaliação do “estado” da escola pública portuguesa, ou haverá um enviesamento da missão avaliativa? Esta é uma inquietude que emerge da análise mas que não ‘pertence’ a este estudo.

Nesta linha de argumentação para compreender a “escola como organização”, no contexto empírico estudado, consideramos pertinente refletir sobre a integração entre os participantes, para melhor percebermos o modo como a organização se comporta ao constituir-se como um todo orgânico e integrado. Consideramos ser generalizada, no âmbito do campo empírico em estudo, a importância atribuída pelas escolas à integração dos seus profissionais.

Um destes grupos de participantes é o grupo dos alunos. Pela análise efetuada aos dados recolhidos nos relatórios de AE constatamos que a totalidade das escolas se empenha fortemente na integração dos seus alunos, nomeadamente os alunos com deficiências, ou com necessidades educativas especiais, bem como com os alunos estrangeiros, como podemos comprovar no Quadro n.º 40 do Anexo 1. Esta importância também é observável nos relatórios de AI da escola E em que “mais de um quarto da população escolar do terceiro ciclo ficou abrangida por medidas de apoio e estratégias de remediação tendentes à superação de dificuldades e à obtenção do sucesso escolar no final do ano letivo” e da escola G que “disponibiliza 3428 horas para apoios (maior fatia) / tutorias e atribuiu 91% dos apoios pedidos, o que implica ter 5 professores com 24 horas de componente letiva só a fazer este tipo de serviço”.

Cruzando estes dados com o referente teórico relativamente ao modelo de diagnóstico e ação preconizado por Chiavenato (2003, pp. 398-399) (cap 1.2.), a análise dos dados

permite-nos verificar que as escolas praticam todas ou algumas das fases propostas por este autor.

Na primeira fase, de diagnóstico da situação real que determina a direção para o Desenvolvimento Organizacional, que deve partir da situação real para a situação desejada, verificamos que na escola A “a direção identificou as situações-problema do Agrupamento e definiu metas e objetivos claros, quantificáveis e avaliáveis”. Por sua vez, sobre a nomeação de docentes para cargos, verificamos que algumas escolas partem do pressuposto da imprescindibilidade do conhecimento dos profissionais. Assim, na escola E “o CE da escola conhece bem os perfis e as competências profissionais dos docentes e não docentes”, na escola G a gestão “dos recursos humanos é feita com base num bom conhecimento das competências pessoais e profissionais dos funcionários docentes e não docentes” tal como na escola C que refere que a “gestão dos recursos humanos é efetuada tendo por base o conhecimento das competências pessoais e profissionais”, e na escola I os cargos de direção de turma são atribuídos “aos docentes cujo perfil melhor se ajusta às características das diferentes turmas”.

A segunda fase, de planeamento da ação que permitirá a alteração requerida, delineando-se os métodos de mudança, a sequência necessária, para modificar o desempenho do sistema na direção desejada, não é executada por todas as escolas.

A terceira fase, de implementação da ação, é realizada por todas as escolas uma vez que se trata da implementação de todos os processos de avaliação interna.

Por fim, a última fase, de avaliação, que é a fase que fecha o processo do *desenvolvimento planeamento, nova implementação*, etc., esta fase não é de todo verificável, ou é constatável nas escolas A, B, D, E, G, H, I e M (ver Quadro n.º 41 do Anexo 1). A escola C refere que “nós estávamos a planear sempre a avaliação seguinte. Só que muitas vezes no ano seguinte nós mudávamos de área”; a escola E acrescenta que “no final de cada ano letivo, é planeada a estratégia a seguir, fazendo-se balanços intermédios que podem conduzir a eventuais ajustes”; a escola M reforça dizendo que “no 1.º ano foi feito um cronograma para o período de 2-3 anos, que foi reformulado no final do 1.º ano”.

As escolas do ensino básico e secundário em estudo nesta investigação podem também ser alvo de uma atenção particular, atendendo ao modo como é perspetivada a sua organização escolar. Para proceder a esta reflexão de forma sustentada procuramos cruzar as tipologias adotadas por Costa (2003) (cap. 1.4) sobre as imagens organizacionais das

escolas com a análise efetuada aos dados recolhidos nos relatórios de AE, a partir do qual construímos o Quadro n.º 8 que sistematiza a nossa leitura.

Imagens de Escola	Caraterísticas identificadas nos diferentes contextos em estudo
Empresa	<ul style="list-style-type: none"> - estrutura hierárquica, centralizada e formalizada; - definição precisa de cargos e funções; - uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
Burocracia	<ul style="list-style-type: none"> - centralização das decisões nos órgãos de cúpula; - obsessão pelos documentos escritos; - regulamentação pommenorizada de todas as atividades; - previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; - atuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
Democracia	não visível
Arena Política	<ul style="list-style-type: none"> - pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos, com objetivos próprios, - posição hierárquica diferenciada, conflitualidade, poderes e influências diferenciadas; - as decisões escolares obtidas a partir de processos de negociação; - a vida escolar baseada na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder - os interesses influenciam toda a atividade organizacional;
Anarquia	não visível
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - cada escola possui a sua cultura; - valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (mini-sociedade); - escolas bem-sucedidas com cultura forte entre os membros (identidade e valores partilhados);

Quadro n.º 8 - Relação entre imagens de escola, segundo tipologia de Costa (2003) e perceções por nós retiradas dos relatórios de AE

Os dados expressos no Quadro n.º 8 permitem-nos identificar a existência de uma relação entre as características dos diferentes contextos analisados e as características de quase todas as imagens de escola, com exceção das de anarquia e de democracia, o que nos leva a um sistema híbrido, dado que são observáveis características das várias.

Contudo, as escolas continuam a funcionar numa lógica de gestão e administração centralizada e dependente do poder central, com uma uniformização das regras de funcionamento em contextos escolares, o que promove as características de uma imagem de empresa e de burocracia. Estas imagens estão presentes nos relatórios de AE, e nas conversas informais com os diretores. Queixam-se que muitas vezes não passam de marionetas do poder central, dado a pouca autonomia que têm, seja na contratação de professores e funcionários, seja ao nível financeiro. Limitam-se a gerir os recursos que lhes são atribuídos.

Ao mesmo tempo, a margem de autonomia dada pelos normativos legais permite que as escolas usufruam da prática de processos participativos, colaborativos e de colegialidade próprios de uma imagem democrática. Ao mesmo tempo, podemos observar características de uma imagem de escola como arena política, especialmente ao nível do conselho geral, dada a presença de representantes da comunidade com interesses e influências diferentes. Destes relatórios não podemos inferir a existência de características intrínsecas à imagem de anarquia.

A imagem de cultura é a que emerge como preponderante nos relatórios, uma vez que está mais presente nos diferentes projetos educativos. Isto é, consideramos que nestes documentos estruturantes da escola é enfatizada a identidade própria a cada contexto e isto é visível nas atividades e projetos que desenvolvem, o que permite que cada escola seja diferente de outra. Nas entrevistas aos diretores é visível esta imagem, pois delas se extrai que em cada escola existe um sentimento de pertença muito arraigado, falando com orgulho da mesma, dos seus feitos, da forma como recebem em cada ano os professores e alunos novos, da alegria que sentem quando antigos alunos voltam à escola para recordar tempos passados, da existência de projetos que os diferenciam de outras escolas.

Essa maneira de estar e sentir também foi visível aquando da nossa visita às escolas, pois deparamo-nos à entrada das mesmas com bustos dos patronos das escolas (escola M, D), ou poemas dos mesmos quando são poetas (escola M). A existência do dia da escola, onde normalmente se entregam os prémios aos alunos que obtiveram bons resultados e se distinguem aqueles que se encontram nos quadros de honra e excelência (que não existe em todas as escolas), constitui um outro exemplo de retrato de escola. A consulta dos sites⁷⁴ e dos relatórios permitem identificar a existência de logotipos das diferentes escolas, os rituais do início do ano letivo. A análise dos PE permite-nos, entre outros aspetos, identificar o conceito de missão e visão que varia de escola para escola.

⁷⁴ Na página inicial dos sites das escolas, além do logotipo também estão presentes diversos documentos relativos aos patronos, como fotografias estilizadas (escolas H, L), cartas (escolas B), pinturas (escolas B), bustos (escolas D, J e M), poemas (escolas D, H). Outras, as que foram renovadas apresentam fotografias das escolas (escola E, F, I, J) ou projetos de arquitetura (escola J). À entrada da escola M existe um painel de azulejos projetado pelos alunos com o apoio dos professores e que também se sobressai na página inicial da escola.

2. Movimentos de melhoria institucional

Neste segundo capítulo abordaremos os movimentos de melhoria institucional, como é o caso do movimento das escolas eficazes. Para esta reflexão recorreremos à análise efetuada aos dados recolhidos nos relatórios de AE, às entrevistas e à nossa própria observação aquando das deslocações.

2.1. O movimento das escolas eficazes

A AA realizada nas escolas estudadas apontam para a presença, de forma consciente ou inconsciente, de alguns fatores de eficácia a que nos referimos anteriormente (ver cap. 2.1.1.): liderança profissional, visão e finalidades partilhadas, ambiente de aprendizagem, ensino resolutivo, reforço positivo, monitorização do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria escola-família, organização aprendente.

A análise aos relatórios de AE permitiu verificar que em todas as escolas há uma preocupação pelas lideranças, tendo sido feita uma reflexão e monitorização das mesmas. Estes relatórios permitem-nos inferir que na generalidade das escolas as lideranças são proactivas, têm boa capacidade de captação de recursos adicionais para a sua instituição; são capazes de estabelecer e de manter contactos regulares com redes e instituições externas à escola para apoiá-las nos seus esforços de melhoria; assumem grande visibilidade na instituição.

O ambiente de aprendizagem está também presente nos documentos analisados. Nos diferentes relatórios emerge uma visão partilhada pelos elementos da escola, no que diz respeito aos seus fins, como por exemplo na escola B “o trabalho cooperativo entre os diferentes agentes educativos é consequente”.

Há também uma preocupação das escolas pelo clima de aprendizagem refletido nos seguintes trechos dos relatórios de AE:

- “o agrupamento tem um clima interno favorável ao desenvolvimento das relações entre os diferentes elementos, proporcionando um bom ambiente de trabalho”, - escola L;
- “a escola tinha um clima, uma cultura de escola, em que toda a gente trabalhava para a mesma coisa e os professores davam imensas horas” - escola H;
- “o clima educativo vivenciado é muito bom e cordial a relação dos alunos com os professores e os funcionários, cuja autoridade reconhecem e respeitam” - escola E;

“há um efetivo reconhecimento e aceitação da autoridade, sem deixar de haver pequenos focos de conflitualidade entre os alunos” - escola D;

“existe um processo implementado para monitorização e acompanhamento dos incidentes relacionados com a (in)disciplina que se constitui como uma mais-valia para o conhecimento e prevenção destes casos” - escola M.

Tendo por base as observações por nós efetuadas aquando da deslocação às escolas e, também, as conversas informais com os diretores a entrevistar, registadas informalmente como notas soltas (ver Anexo 2), consideramos que na maioria delas não sujeitas a obras, é notória alguma degradação das instalações. Nestas escolas, há por parte das respetivas direções o cuidado de impedir a vandalização dos equipamentos, como nos foi referido na entrevista ao diretor da escola G: “aliás, a nossa prioridade a esse nível, ao nível material e físico é de todo em todo evitar a degradação. Procurar impedir que os alunos vandalizem”. Nas escolas secundárias requalificadas é visível o cuidado com as instalações por parte da comunidade educativa.

No que diz respeito ao quarto fator, constatamos que não é visível na AA, situação que atribuímos ao pressuposto de que a sala de aula é ainda encarada como “uma quinta do professor”. Neste momento não foi encontrado em nenhuma das escolas objeto do nosso estudo uma avaliação da sala de aula, a não ser quando há problemas disciplinares e os professores necessitam de ser acompanhados pelo respetivo Coordenador de Departamento. A sala de aula continua a ser um espaço tabu, onde só entram o professor e os alunos. Tanto a AE, como a AI não avaliam este espaço. Qual a razão?

O quinto fator “ensino resolutivo” também requer uma avaliação na sala de aula o que não se verifica como atrás foi referido. No entanto, no que diz respeito às “práticas adaptativas” as escolas revelam uma natural preocupação com a diferenciação de práticas para os alunos com necessidade educativas. O mesmo é referido em “todos” os relatórios de AE (ver Quadro n.º 39), e confirmado pelas entrevistas aos diretores. Também está presente, embora de passagem nos relatórios de AI. Este é um caminho seguido por todas as escolas que integram esta investigação e que pode conduzir ao sucesso, “pois os alunos progridem mais quando os seus professores são sensíveis aos seus estilos de aprendizagem e identificam os estilos de ensino e as estratégias que melhor se adaptam a eles”.

No que diz respeito ao sexto fator “expectativas elevadas”, não é evidente que seja uma área sujeita a avaliação nestas escolas. Aliás não encontramos, tanto nas entrevistas como

nos relatórios, qualquer abordagem às expectativas que os professores têm pelos seus alunos. Contudo, existe a preocupação por parte de algumas em elevar as expectativas, tanto dos alunos como dos pais/encarregados de educação. Vejamos alguns trechos retirados dos relatórios de AE, e que se referem apenas às expectativas dos pais.

No que diz respeito a expectativas elevadas temos a escola E, pois no seu relatório refere que “os resultados muito positivos por eles alcançados, nomeadamente a correspondência entre as classificações internas de frequência, os resultados nos exames nacionais e as expectativas das famílias, conferem credibilidade e o reconhecimento da escola por parte da comunidade educativa” acrescentando ainda que “a quase totalidade dos pais⁷⁵, a maioria dos quais estão motivados e apresentam elevadas expectativas em relação ao sucesso dos seus educandos, comparece às reuniões convocadas pelos diretores de turma”. “Aliás, a escola é procurada exatamente pelas elevadas expectativas que os pais/encarregados de educação depositam no trabalho nela realizado. Para além dos pais/EE com tais expectativas, a escola, apostando no apoio e acompanhamento personalizado, que procura adequar aos interesses e necessidades dos alunos, tem conseguido mobilizar os que não têm expectativas tão elevadas”. Por sua vez a escola F “apostou na elevação das expectativas dos alunos e das suas famílias”. Enquanto que na escola L existe um sentimento contraditório, dado que “a par desta realidade, existe um outro grupo, igualmente significativo e com impacto na comunidade, que valoriza a qualidade das aprendizagens proporcionadas e que vão de encontro às suas expectativas e necessidades”, e ao mesmo tempo verifica-se na mesma escola “que um número significativo de alunos atribui pouca importância às aprendizagens, a que não é alheio o facto de as próprias famílias terem reduzidas expectativas em relação ao seu desempenho escolar”.

Já no relatório da escola G é assinalado que “as aprendizagens escolares proporcionadas pelo Agrupamento correspondem, globalmente, às expectativas dos membros da comunidade educativa”, que é o mesmo referido para a escola J “as aprendizagens escolares proporcionadas pela escola correspondem, globalmente, às expectativas dos membros da comunidade educativa”. No extremo oposto encontra-se a escola O, onde “o absentismo e a desmotivação, fazendo parte do quotidiano de muitos dos alunos, conforme referiu a psicóloga, colocada no SPO, contribuem para que as suas expectativas

⁷⁵ Sabemos, no entanto, que nestes relatórios constam apenas a opinião dos pais indicados pelas direções, portanto são dados pouco fidedignos.

profissionais não sejam muito elevadas”. Por fim constatamos que a escola D procurou “elevar essas expectativas”, o que também acontece na escola A, pois é referido pelo respetivo diretor que “procuramos responsabilizá-los cada vez mais, por outro, o aumento de expectativas e do reforço positivo, por parte dos alunos, o que origina uma melhoria dos resultados”. Já quando questionadas se é feita uma monitorização das expectativas tanto dos alunos como dos pais/encarregados de educação, o mesmo diretor responde que “em relação aos alunos, temos feito, em relação aos EE não, estamos a pensar fazer a partir deste ano”.

Em suma, observamos que não há monitorização das expectativas dos professores em relação aos seus alunos. Também não podemos destes dados pontuais concluir que exista por parte da generalidade das escolas uma grande preocupação pela monitorização das expectativas dos pais em relação aos seus educandos, pese as exceções acima referidas. Em síntese, este fator não está presente nas escolas.

Nas escolas é observável o sétimo fator “reforço positivo”, pois existe a preocupação em tornar as escolas locais onde os alunos se sintam bem. Podemos constatar nas notas que retiramos aquando das nossas visitas o aspeto cuidado das escolas, independentemente de serem escolas intervencionadas, ou escolas mais antigas e com sinais de necessitarem de remodelações. Estas observações são reforçadas nos relatórios de AE das escolas B e G como podemos verificar nos seguintes extratos deles retirados: “As lideranças do CE e das Coordenações de Estabelecimento são efetivas e eficazes, na aplicação do esquema organizativo do agrupamento e na gestão dos espaços, das atividades escolares e do pessoal docente e não docente”, “As instalações, os espaços e os equipamentos das duas unidades que constituem o Agrupamento são apazíveis, havendo uma preocupação constante pela sua manutenção, limpeza e segurança; no entanto, estes espaços são manifestamente escassos”. Ao mesmo tempo existe a preocupação de combater a indisciplina, que é patente nos relatórios de AE (ver Quadro n.º 9) e nas entrevistas efetuadas aos diretores das escolas A, C, D, E, G, H, I, K e L. Estamos, portanto, perante escolas que privilegiam o reforço positivo, embora aplicado de forma diferente.

Relatórios de AE	Escola
O abandono escolar, fruto do trabalho atento dos agentes educativos nos últimos anos, é residual, sendo os potenciais casos acompanhados de perto pelos diretores de turma, tutores, psicólogo e assistente social.	A
Procura-se inovar relativamente à oferta educativa e às respostas que se dão aos problemas que se levantam, nomeadamente ao nível disciplinar e no funcionamento dos clubes e ateliers	B
Os documentos orientadores do Agrupamento, nomeadamente o PE e o PAA, articulam-se entre si e constituem-se como instrumentos de gestão da atividade educativa, transmitindo uma visão estratégica de desenvolvimento futuro, centrada na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, bem como no combate das situações problemáticas identificadas, designadamente o insucesso, a indisciplina e absentismo/abandono escolares.	C
O Agrupamento tem vindo a reforçar a aposta no combate ao insucesso escolar, na prevenção do abandono e absentismo escolar e na diminuição de indisciplina, através da dinamização de uma multiplicidade de projetos e parcerias com instituições locais/regionais	C
Os alunos conhecem as principais regras de funcionamento do Agrupamento e cumprem-nas.	D
As situações de indisciplina de maior gravidade são raras e, quando ocorrem, procura-se, para a resolução dos problemas, o envolvimento de diferentes atores.	D
A política de inclusão seguida pela escola traduz-se na prestação de apoios diversificados aos alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem ou comportamentais	E
Para este resultado não é despendida a intervenção das diferentes estruturas de apoio ao aluno existentes na Escola, designadamente, diretores de turma, tutores e gabinete de apoio ao aluno, sinalizando as situações emergentes e atuando, posteriormente, com estratégias diferenciadas face à génese das diferentes situações problemáticas.	I
O <i>empenho</i> e a <i>atitude cívica</i> são 2 componentes que a escola avalia, e que são ponderadas na avaliação final de algumas disciplinas.	J
Em regra, os alunos têm um comportamento disciplinado, dentro e fora da sala de aula, conhecem e cumprem as regras de funcionamento da escola.	J
A comunidade educativa reconhece que, não obstante estar-se perante um ambiente de escola bom, familiar e muito cívico, tem havido um agravamento da indisciplina dos alunos, tendo-se localizado facilmente os focos mais problemáticos e agido preventiva e atempadamente.	J
O Agrupamento, em colaboração com a CPCJ, está atento às situações relativas à assiduidade irregular, ao abandono escolar, dos comportamentos inadequados e das problemáticas de risco.	K
Os casos mais problemáticos, quando os resultados pretendidos não são alcançados, são comunicados à CPCJ.	L
Existe um processo intencional de acompanhamento dos casos de indisciplina que passa pela monitorização das participações, encaminhamento e acompanhamento dos alunos envolvidos e aplicação das respetivas medidas disciplinares através de um gabinete criado para o efeito (Gabinete de Intervenção Pedagógica), que, em articulação com os diretores de turma, a direção, os professores tutores e os encarregados de educação, faz a gestão dos casos desta índole.	M
Os direitos e deveres dos alunos constam do RI divulgado no início do ano letivo e nas aulas de Formação Cívica. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo assiste-se a uma prática generalizada de construção conjunta de regras a atender dentro da sala de aula.	M
Com o intuito de fomentar a disciplina, a assiduidade e a pontualidade, os critérios de avaliação dos discentes valorizam estas dimensões.	M
Um dos fatores preponderantes, apontado pelos elementos da comunidade escolar, que dificulta o processo de ensino e aprendizagem é o ambiente familiar e sociocultural em que os alunos estão inseridos, aliado a um crescente número de discentes institucionalizados e provenientes de países cujo Português não é a língua materna.	M
Existe um processo implementado para monitorização e acompanhamento dos incidentes relacionados com a (in)disciplina que se constitui como uma mais-valia para o conhecimento e prevenção destes casos.	M
Não foram identificados casos de indisciplina dentro do espaço escolar. Os alunos que, pela primeira vez, frequentam a Escola e que demonstram alguma irreverência têm um acompanhamento mais atento da comunidade escolar.	N
A Escola tem a consciência de que não está imune a fenómenos como o consumo exagerado de tabaco, de drogas e de álcool ou a ocorrência de algum episódio (esporádico) de agressividade entre alunos.	N
O CE promove um trabalho em parceria com os pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola, desde a indisciplina, aos problemas sociais e ao insucesso e abandono escolar, conforme se verifica pelo elevado número de parcerias constantes do PCA e do Projeto TEIP II.	O

Quadro n.º 9 - Atitudes relativamente à escola, traduzidas nos incidentes de âmbito disciplinar

Pelo papel preponderante que os alunos desempenham na organização escolar, todos os contextos estudados procedem à “monitorização do progresso dos alunos”. Aliás a AI das escolas é indissociável desta monitorização, quer da AA em cada um dos períodos, quer na AE e comparação com os resultados de outras escolas. Isto é, os relatórios da AI provam que em todas as escolas é feita uma monitorização dos resultados dos alunos, normalmente no final de cada período, e, ao mesmo tempo, é feita uma comparação quer com os resultados nacionais, quer com os das escolas vizinhas. A análise efetuada permite afirmar que as escolas procedem à comparação com os resultados nacionais, mas, relativamente à

comparação com as escolas vizinhas, não é tão evidente que seja realizada em todas. Quadro n.º 10 e Quadro n.º 11 (nas entrevistas aos diretores, verificamos que todos os que responderam por escrito à segunda entrevista revelam ser feita uma monitorização dos resultados, sem contudo concretizarem como é feita).

Relatório de AI	Escola
Sucesso Académico - Resultados final período; Taxas conclusão ciclo	B
Avaliação Externa; Provas de Aferição; Exames Nacionais.	D
A avaliação realizada no final do 3.º período reflete uma situação de clara evolução dos discentes, dado que a percentagem de níveis positivos é superior à verificada na avaliação do 1.º período.	D
Numa análise global dos resultados obtidos, e comparando-os com o ano transato ...	D
Análise dos resultados internos do Agrupamento, no ano letivo de 2010/2011. Evolução dos resultados escolares.	D
Estes resultados permitem concluir que as metas do PE para o ensino básico foram atingidas: ... Até 0.5 de diferença entre as médias de CIF e as de exames. A média de cada disciplina a nível de escola foi superior à média nacional, com exceção da obtida na disciplina de História.	E
AA análise do desvio entre a classificação interna e a externa será objeto de avaliação após conclusão do período de exames, uma vez que são muitos os alunos que só realizarão a 2.ª Fase de exames.	E
Taxas de transição - 10.º Ano → 87,4%; 11.º Ano → aguardam-se resultados dos exames; Taxa de aprovação - 12.º Ano → aguardam-se resultados dos exames.	E
Relativamente aos resultados da avaliação dos alunos, preocupação primeira na busca da verificação objetiva da <u>qualidade</u> do serviço que prestamos.	E
Em relação ao ano letivo anterior, os resultados do exame na escola acompanhou a descida verificada a nível nacional. Em relação a 2007/2008, os resultados internos desceram significativamente. Nos exames, os resultados da escola desceram ligeiramente, em contraciclo com os resultados nacionais que tiveram um aumento de 11 pontos percentuais na taxa de sucesso.	G
Em termos globais, os resultados registados no Agrupamento foram excelentes nos 4 ciclos de ensino. As taxas de sucesso nos anos terminais do 1.º e 2.º ciclos, em 2007/2008, e as taxas de sucesso nos primeiros anos do ciclo seguinte em 2008/2009, apresentam valores muito aproximados, o que sugere uma boa articulação curricular. As taxas de sucesso mantiveram-se elevadas e estáveis no decurso do triénio, em todos os anos de escolaridade.	G
Percentagem de alunos com sucesso em todas as disciplinas, no fim de cada ciclo. As taxas de alunos que concluíram o ciclo sem notas negativas no último ano do 2.º ciclo foram globalmente elevadas; no 3.º ciclo, apenas no ano de 2007-2008 se regista uma taxa superior a 50%. No ensino secundário nota-se um decréscimo acentuado de resultados no ano de 2008-09	G
A aferição interna dos resultados e dos processos é feita, sobretudo, nas reuniões de área disciplinar, de equipa pedagógica e de conselho de ano, apresentando, no entanto, algumas fragilidades e mostrando-se, ainda, pouco consistente.	G
Os resultados dos testes intermédios acima das médias nacionais.	I
Nos últimos anos a escola obteve, na generalidade, médias superiores às nacionais.	I
Recolha e organização dos dados relativos aos resultados de cada curso; Análise e discussão dos resultados das colocações dos alunos da escola.	I
Na análise aos critérios dos resultados verifica-se uma discrepância acentuada entre uma avaliação bastante positiva no critério 6- Resultados relativos ao cidadão cliente (alunos e encarregados de educação), em contraste com uma avaliação pouco positiva dos critérios 7 - Resultados relativos às pessoas e 9- Resultados do desempenho-chave. Esta diferença observada será objeto de ações no Plano de Ação de Melhoria.	J

Quadro n.º 10 - Operacionalização da avaliação interna na organização/Fases no processo - objeto da avaliação interna - Resultados do desempenho-chave

Relatório de AE	Escola
Os resultados dos alunos nos exames nacionais e os resultados de final de período têm merecido alguma reflexão ao nível dos diferentes órgãos de administração e de gestão do agrupamento, bem como das suas estruturas de gestão intermédia.	B
O Agrupamento evidencia a importância dada ao desenvolvimento de projetos com impacto nos resultados escolares, Nos três últimos anos letivos, a taxa de sucesso dos alunos com planos de recuperação tem vindo, globalmente, a aumentar.	C
Para além de não contar com outros elementos da comunidade educativa nesta equipa, o processo de autoavaliação, que tem incidido na recolha e no tratamento regular e sistemático dos resultados escolares dos alunos ...	E
Esta comissão estabeleceu uma metodologia para avaliação dos resultados escolares. Os dados de avaliação são utilizados para incentivar e promover o mérito dos alunos, premiando-se o sucesso, a progressão escolar e a participação na vida escolar.	G

Quadro n.º 11 - Operacionalização da avaliação interna na organização/Fases no processo - objeto da avaliação interna - Resultados do desempenho-chave

Outra preocupação revelada nas entrevistas e nos relatórios analisados de algumas escolas (A, D, E, G, I, K, L e M) prende-se com os “direitos e responsabilidades dos

alunos”, embora em diferentes níveis, como está patente no Quadro n.º 12. Relativamente às outras escolas, este fator é omissos tanto nos relatórios como nas entrevistas.

Relatório de AE	Escola
Por sua vez, destaca-se a elevada satisfação de pais e alunos com a concretização da igualdade de oportunidades no acesso aos bens educativos na EPE e no 1.º ciclo.	A
Os alunos consideram-se ouvidos mas reconhecem que, dessa audição, nem sempre resulta a aceitação das suas propostas.	D
A grande participação dos alunos nos clubes e a adesão do Agrupamento a um diversificado número de projetos possibilita o desenvolvimento cívico, na dimensão solidária, democrática e de pertença ao Agrupamento.	D
E de relevar a atitude pró-ativa da escola na criação de oportunidades de participação dos alunos em atividades e projetos nacionais e europeus.	E
Os alunos sentem-se apoiados e que é neles, enquanto sujeitos de aprendizagem, que a escola centra a sua ação.	E
Apesar de não existir uma Associação de Estudantes, os alunos estão representados no CP e na Assembleia de Agrupamento.	G
As atitudes de civismo são valorizadas no quotidiano escolar e todos os agentes educativos estão implicados nesta ação.	G
A elevada participação dos alunos nas diferentes atividades escolares resulta, desde logo, do seu notório sentido de pertença à Escola.	I
A participação ativa nos diferentes projetos que se desenvolvem nesta Escola interclassista garante um harmonioso desenvolvimento cívico onde não há lugar à discriminação social.	I
O desenvolvimento da cidadania é expresso, quer pela inclusão desta dimensão nos critérios de avaliação, quer pela existência de projetos que permitem que os discentes adquiram e potenciem as suas competências sociais, tais como o respeito, a autonomia, a responsabilidade e ajuda ao outro.	M
Os alunos estão satisfeitos com o serviço educativo prestado pelo Agrupamento.	M

Quadro n.º 12 - Direitos e responsabilidades dos alunos, segundo o relatório de AE

Entrevistas aos diretores	Escola
O primeiro impacto, foi notar que os miúdos gostaram de sentir que estavam a ser ouvidos, o que não acontecia até ao momento.	A
Sentem-se muito mais responsabilizados. Procuramos responsabilizá-los cada vez mais.	A
É muito interessante ouvir a parte dos miúdos, a perspetiva deles, não só as autocríticas que eles fazem, como as sugestões que eles dão, como também a perspetiva que eles têm sobre determinadas situações e aí percebe-se perfeitamente que os miúdos são críticos, felizmente que o são, mas também são muito verdadeiros e são honestos naquilo que dizem.	K
A minha ideia, resultado da autoavaliação, fazer com mais regularidade, plenários de delegados e subdelegados de turma;	L

Quadro n.º 13 - Direitos e responsabilidades dos alunos, de acordo com as entrevistas aos diretores

Relativamente ao fator nove “direitos e responsabilidades dos alunos”, a análise permite-nos inferir que nos agrupamentos os alunos mostram satisfação pela pertença àquela escola, enquanto nas escolas secundárias relevam o seu papel no que diz respeito à concessão de “responsabilidades no âmbito da sua própria aprendizagem, pois permite transmitir-lhes a mensagem de que se confia nas suas capacidades e se estabelece um padrão de comportamento maduro que se espera que eles venham a seguir”.

A “parceria escola-família”, fator dez, é também visível na análise efetuada. Emerge uma preocupação em todas as escolas, refletindo-se em práticas observáveis nos relatórios e nas entrevistas, na parceria que as mesmas estabelecem com as famílias conforme podemos observar no Quadro n.º 14 e no Quadro n.º 15. Não encontramos informações conclusivas nos relatórios das escolas H e J.

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Entrevistas aos diretores	Escola
Alguns eram pais (que frequentam cursos de alfabetização) muito problemáticos, viam a escola à maneira deles. Agora começam a compreender a escola, a forma de estar dos professores e a transmitir isso ao próprio filho. Já chamam a atenção do próprio filho para o seu comportamento.	A
Por exemplo quando acabam a faculdade e vêm cá comunicar-nos. Em relação aos pais é a mesma coisa.	B
Mas tem-se vindo a notar aí um aumento da participação dos pais, do interesse dos pais. No entanto ainda não é aquela que nós desejávamos.	C
E analisamos isso, as pessoas empenham-se muito nisso, empenham-se muito nisso. Portanto, sinto impacto positivo da introdução de métodos de AA. Isso sem dúvida nenhuma.	E
Houve sempre um bom envolvimento. Não considero que tenha aumentado.	I

Quadro n.º 14 - Participação dos pais na vida do agrupamento, segundo os diretores

Relatório de AE	Escola
O Agrupamento desenvolve iniciativas promotoras da participação, envolvimento e responsabilização dos pais e EE no percurso escolar dos seus educandos e na vida do Agrupamento. Para este propósito mobiliza articuladamente recursos internos e externos e realiza atividades de mediação familiar e formação parental.	A
Esta melhoria verifica-se na participação dos pais, sobretudo, na EPE e no 1.º ciclo, nas reuniões convocadas pelos professores das turmas e na sua colaboração ativa em momentos festivos e noutras atividades pedagógicas e recreativas, bem ainda na assunção de algumas regras e rotinas sócioescolares.	A
Os pais vão aos diferentes estabelecimentos no início e durante o ano, quando são chamados ou envolvidos em atividades.	B
No entanto, os pais consideram o agrupamento como um modelo na abertura à comunidade e aos próprios pais. Para tal contribuiu o envolvimento de toda a comunidade educativa.	B
O Agrupamento tem desenvolvido diversas estratégias para o envolvimento dos pais/EE na vida escolar e para a resolução de problemas inerentes às dificuldades de integração e de indisciplina dos alunos.	C
No início do ano letivo realizam-se ações de acolhimento dos EE e dos alunos. Nestas sessões, são dados a conhecer aspetos orientadores da vida do Agrupamento, nomeadamente o RI.	C
A escola sedetem promovido com a colaboração da Associação de Pais, algumas atividades tendentes a melhorar os níveis de participação destes elementos da comunidade educativa.	C
Os elementos das associações de pais afirmam que tem havido uma grande colaboração com os responsáveis pelo Agrupamento, tendo alguns dos pontos de vista das associações sido incorporados nos documentos estruturantes.	D
Existe um espaço e um tempo próprios para atendimento aos EE, por parte dos titulares de turma e DT. No entanto, estes manifestam total disponibilidade para receber os EE em horários fora das horas de atendimento previstas.	D
É reconhecida uma participação ativa dos pais quando são desenvolvidas atividades que envolvam os alunos e menor nas outras situações.	D
O Agrupamento convida os pais para participarem em várias atividades. Em resultado desta política inclusiva, os pais podem frequentar a biblioteca da escola sede e consultar as obras aí existentes.	D
Os níveis de participação na vida da escola e de envolvimento parental no percurso escolar dos alunos são muito elevados, o que constitui motivo de grande satisfação para o CE e os professores.	E
Nos seus planos de ação, a escola conta com a participação ativa de pais, alunos, docentes e funcionários e com parcerias celebradas com várias instituições locais.	E
Os pais/EE participam, com assiduidade, nas reuniões dos órgãos e estruturas de orientação educativa em que têm representação.	E
O envolvimento e a participação da Associação de Pais na vida da escola estão também patentes nas atividades constantes do PAA e no apoio à adaptação do anfiteatro e tem vindo a dar ajuda financeira à realização de algumas visitas de estudo.	E
A participação dos pais e EE é perçcionada como elevada na EPE e na maioria das escolas do 1.º ciclo, mas reduzida nos demais níveis de ensino e numa das EBI. A existência e funcionamento da respetiva associação de Pais é considerada uma mais-valia, no apoio material a algumas atividades previstas no PAA do Agrupamento.	F
As associações de pais mostram-se colaborativas e empenhadas na prossecução dos objetivos do Agrupamento.	F
Os índices de participação dos pais/EE nas reuniões para que são convocados são satisfatórios. No 1.º CEB, os pais vêm à escola espontaneamente, sem que para tal precisem de ser convocados, é estreita e informal a relação entre os professores do 1.º CEB e os pais/EE deste ciclo.	G
O esforço da Escola no apelo à participação dos pais tem merecido por parte destes uma resposta muito positiva.	I
Muitas das sessões promovidas pela Escola têm decorrido num dos ginásios que, na maior parte das vezes, tem ficado completamente repleto.	I
De entre as iniciativas promovidas pelos responsáveis da Escola tendentes a aumentar a participação dos pais e EE refira-se (i) as reuniões plenárias com a presença de pais e EE, CE e DT, realizadas no início de cada ano letivo, (ii) as reuniões periódicas intercalares (no meio do 1.º e do 2.º períodos) com pais e EE e DT, (iii) a realização de sessões temáticas para pais e EE (como ajudar nos trabalhos de casa; problemas da adolescência; como preparar os alunos para exame; e outras), (iv) a disponibilização do Gabinete do Aluno para atender pais e EE, e (v) outros convites para participar em atividades da Escola.	I
O Agrupamento dispõe de Associações de Pais atentas às preocupações da comunidade escolar e das famílias, em geral, e às dinâmicas que o Agrupamento desenvolve. O PAA contempla ações que implicam o envolvimento dos pais e dos EE.	K
A participação dos pais e dos EE é muito significativa EPE e no 1.º CEB. Nos 2.º e 3.º CEB, esta participação não é tão regular quanto o desejável.	K
Na Escola sede, a participação dos pais/EE manifesta-se de forma heterogénea, refletindo a realidade socioeconómica do Agrupamento. A par de uma participação empenhada por parte de um grupo alargado de pais, existe um outro grupo ainda mais significativo que raramente vem à Escola, descurando o acompanhamento escolar dos seus educandos.	L
As associações de pais também sugerem ideias para o PAA e responsabilizam-se pela realização e dinamização de algumas.	L
A participação dos pais é mais visível nos contactos estabelecidos com os educadores de infância, professores titulares de turma no 1.º ciclo e DT nos 2.º e 3.º ciclos.	M

Relatório de AE	Escola
os pais e EE são convidados a participar nas reuniões individuais ou coletivas. Sempre que exista alguma indisponibilidade para a sua presença, são encontradas novas modalidades de contacto, desde logo, através de telefone ou por escrito. Os contactos individuais com o DT, educador ou professor titular ocorrem em espaços específicos, de forma a ser garantida a privacidade.	M
Os EE participam ativamente nas decisões escolares, designadamente, através da sua representação nos Conselhos de Turma, no CP e no ainda CGT transitório.	N
A sua presença nas reuniões com os DT é superior a 50%, o que não deixa de ser significativo, tendo em conta que estamos numa escola de nível secundário e que algumas famílias moram a distâncias consideráveis.	N
existe uma preocupação clara em envolver os pais na vida do Agrupamento, fomentando a sua participação em reuniões e em atividades relacionadas com a educação parental promovidas pela associação de pais e ainda, através da frequência dos cursos EFA.	O
No âmbito da abertura do ano letivo, os EE tomam conhecimento do RI e das iniciativas promovidas pela escola, que serão desenvolvidas através das inúmeras parcerias estabelecidas, assim como dos diversos projetos em curso ou a desenvolver.	O
No sentido de favorecer a sua participação na vida da escola, os DT, os docentes das EBI e dos JI flexibilizam os horários de atendimento de modo a tornar possível a deslocação dos pais à escola. O grupo de pais, cujos educandos são problemáticos, raramente comparecem a esses encontros. As estratégias de envolvimento deste grupo passam pela deslocação às suas casas.	O

Quadro n.º 15 - Participação dos pais na vida do agrupamento, segundo o relatório de AE

É de relevar a preocupação de todas as escolas com a formação de professores, o que está de acordo com o que afirmamos no quadro teórico. Pelo que constatamos nos relatórios e nas entrevistas (Quadro n.º 52 - Necessidade de formação por parte dos professores), em todas as escolas envolvidas no estudo, no início do ano letivo é elaborado um plano de formação do pessoal docente e não docente tendo em atenção as necessidades de formação do mesmo em função do PE. Este plano é enviado para o Centro de Formação de escolas, a quem compete dar-lhe seguimento.

Em suma, dos onze fatores de eficácia enumerados por Sammons, Hillman e Mortimore (*in* Lima, 2008, pp. 192-213) podemos constatar nesta meta avaliação efetuada aos relatórios de avaliação externa e interna, bem como às entrevistas realizadas, que os fatores de eficácia aparentemente estão presentes nas escolas, exceto o fator 4 “concentração no ensino e na aprendizagem” e o fator 5 “ensino resoluto”, que dizem respeito à avaliação em sala de aula. Assim, podemos inferir que as escolas quando fazem a sua AA, seja com modelos abertos de produção interna, como preconizado por Guerra, seja com modelos fechados, revelam uma abordagem que é própria do modelo das escolas eficazes.

No entanto, teremos que ressaltar que se densificássemos as entrevistas e tivéssemos uma presença assídua nas escolas, poderíamos ter outro tipo de conclusão. Esta temática diretamente não faz parte do nosso objeto de estudo, daí não termos aprofundado as entrevistas. Constatamos no entanto que os relatórios de AE são muito simpáticos a este nível, embora saibamos que os elementos que estiveram nas escolas apenas tenham estado lá durante dois ou três dias, tempo insuficiente para ficarem com uma imagem real do seu funcionamento. As entrevistas que fazem em painel (para os diferentes painéis) são efetuadas a elementos da escola indicados pelas direções, ou que ocupam cargos, que maioritariamente são nomeados pelas mesmas. São também as direções que enviam os

elementos que lhes são pedidos pelas equipas de AE o que os torna por vezes reféns das próprias escolas. Será, que se tivéssemos tido a oportunidade de acompanhar mais de perto as escolas, teríamos obtido os mesmos resultados e chegado às mesmas conclusões? Mais uma vez referimos que as nossas conclusões baseiam-se fundamentalmente nos dados dos relatórios de AE.

Por outro lado, nesta breve conclusão não podemos deixar de referir que a AA avalia tudo exceto o ponto central da escola e do processo de ensino e de aprendizagem que é a sala de aula. Voltaremos a este tema nas conclusões, onde iremos responder às seguintes questões. Qual o significado? Quais as consequências?

Neste alinhamento, consideramos que a AA nas escolas em estudo é feita tendo em atenção alguns dos fatores de eficácia das escolas eficazes. Mas, será que esta prática emerge “espontaneamente” nas escolas ou é induzida? Isto é, por que razão subjaz a todas elas uma proximidade ao mesmo modelo? Estarão elas apenas preocupadas em responder à avaliação externa e por isso são “formatizadas?

3. A avaliação das organizações

Modelo CIPP

Para melhor conhecermos o contexto empírico em estudo, procederemos agora a uma abordagem que tem por base o modelo CIPP (ver cap 3.1.). Este modelo foi proposto por Stufflebeam (2002, p. 190) e “foi concebido para promover o desenvolvimento e ajudar os diretores e pessoal responsável de uma instituição a obter e utilizar uma informação contínua e sistemática com fim de satisfazer as necessidades mais importantes”.

Nos procedimentos que envolvem a AA desenvolvida pelas escolas em estudo, notamos uma preocupação, comum a todas elas, em diagnosticar os problemas, em identificar a população objeto de estudo e ajuizar se os objetivos propostos são suficientemente coerentes com as necessidades valorizadas. Ou seja, é feita uma avaliação do contexto, o que vem de encontro ao preconizado por Stufflebeam (2002, pp. 183 - 217), uma vez que, para este autor as avaliações do contexto avaliam necessidades, problemas e oportunidades num dado ambiente, auxiliando os utilizadores da avaliação a definir e controlar objetivos, conduzindo a uma decisão sobre a introdução de mudanças no sistema. Normalmente os instrumentos utilizados são a análise documental. Em suma, sem esta avaliação está em causa o processo de AE a que obrigatoriamente as escolas estão sujeitas, pois é necessário contextualizar as escolas para poderem ser avaliadas de forma clara e justa. Pelo que nos foi dado analisar, todas as escolas que participaram neste estudo realizam a avaliação do contexto⁷⁶. Neste alinhamento, retomamos a questão levantada em “1- A escola como organização” onde nos interrogamos sobre a cumplicidade/enviesamento das direções com a IGE, dado que parte dos dados com que a equipa de AE trabalha lhe foi fornecida pela direção das escolas.

Quanto à avaliação de entrada (I - Input), esta é notória pois todas as escolas inventariam e analisam os recursos humanos e materiais disponíveis, bem como as estratégias de solução e de procedimentos referentes à sua aplicabilidade, viabilidade e economia, o que é observável tanto nos relatórios de avaliação interna como externa e nalguns trechos das entrevistas. Algumas escolas também têm como preocupação “identificar e valorizar a capacidade do sistema, as estratégias de programas alternativos, a

⁷⁶ . **Contexto (C)** que tem por objetivos: - “definir o contexto institucional”; - “identificar a população objeto de estudo” e as oportunidades de satisfazer as necessidades valorizando-as; - “diagnosticar os problemas (...) e ajuizar se os objetivos propostos são suficientemente coerentes com as necessidades valorizadas” Stufflebeam (2002, p. 194).

planificação de procedimentos para levar a cabo as estratégias, os pressupostos e os programas”⁷⁷, ou seja, mais uma vez recorremos a Stufflebeam (2002, pp. 194, 197) quando refere que as avaliações de entrada “identificam e valorizam” os méritos relativos aos planos alternativos para levar a cabo qualquer tipo de mudança projetada, sendo utilizada como ajuda para dar forma às propostas. As avaliações do input avaliam as estratégias alternativas e os planos de trabalho e orçamentos das abordagens escolhidas para implementação; auxiliam os utilizadores da avaliação a desenhar esforços de melhoria, a desenvolver propostas de financiamento defensáveis, a detalhar planos de ação, a registar os planos alternativos que foram considerados e a registar os fundamentos da escolha de uma abordagem em detrimento das outras.

Relativamente à avaliação de processo (P), embora a sala de aula não seja objeto da AA, é notória a sua presença a nível de escola⁷⁸ pois, todas as escolas identificam e monitorizam “os defeitos da planificação de procedimento ou da sua realização, proporcionando informação, para as decisões pré-programadas”, descrevendo e julgando as atividades e aspetos dos procedimentos como guia da sua realização. Stufflebeam (2002, p. 194). As avaliações de processo monitorizam, documentam e avaliam as atividades; auxiliam os utilizadores da avaliação a desenvolver os esforços de melhoria e a criar registos para prestação de contas sobre a execução dos planos de ação.

Por fim, todas as organizações, nas quais incluímos as escolas, utilizam a avaliação de produto (P), pois são recolhidos os dados das avaliações dos resultados escolares internos e externos dos alunos, que é objeto último da função da escola. Esta situação está de acordo com Stufflebeam (2002, pp. 183 - 217), quando refere que as avaliações de produto identificam e avaliam resultados de curto e longo prazo, desejados e indesejados; auxiliam os utilizadores da avaliação a manter-se focados em atender às necessidades dos alunos ou outros beneficiários; avaliam e registam o seu nível de sucesso na prossecução da satisfação das necessidades-alvo dos beneficiários; identificam efeitos secundários intencionais e não-intencionais e a tomar decisões informadas quanto a continuar, parar ou melhorar os esforços.

Pela análise dos dados recolhidos nas entrevistas e nos relatórios de AI, constatamos que na generalidade das escolas, as equipas de AA têm uma grande autonomia para

77 Ver Quadro n.º4 -Planeamento da modernização e da inovação e Quadro n.º5 - Implementação da modernização e da inovação

78 Através da análise dos projetos curriculares de turma, dos relatórios do cumprimento do Plano Anual de Atividades (intermédio e final); dos relatórios de visitas de estudo/atividades de complemento curricular e dos apoios educativos, como se constata por exemplo no relatório de AI das escolas K, I e M.

realizar o trabalho para as quais foram constituídas, o que de certa forma vem de encontro ao preconizado por Guerra (2005, pp. 178-180) quando estabelece que a avaliação deve ser feita tendo em atenção, um sentido moral, porque deve ser transparente nos seus propósitos, pois o diretor e a equipa de avaliação devem atuar de “forma clara, sem falsificar intenções, sem ocultar propósitos, sem o jogo sujo das aparências enganosas que levam à confusão e ao desconcerto”. Isto é, as escolas por nós analisadas revelam ser apologistas da autonomia das equipas de AA, procuram que esta seja feita de forma clara com o objetivo da melhoria. Não apuramos, no entanto, se esta autonomia das equipas acontece por razões democráticas ou porque a AA tem pouca importância real nas escolas. Porém, enquanto professores/investigadores, não podemos deixar de nos questionar sobre o facto destas equipas serem constituídas pelo diretor, o que nos leva a partir do pressuposto de que há afinidades, cumplicidades, convergência de interesses, partilha de pontos de vista e de visões, o que pode levar a um enviesamento da própria AI.

Ainda partilhamos com Guerra (2005) a ideia de que a avaliação deve ser “rigorosa para que a qualidade dos dados não perca força e sentido e não se converta a avaliação num flatus vocis”, pese a pouca formação científica/técnica dos elementos que constituem as equipas. Pelos relatórios de AI é também preocupação dos líderes das escolas e dos elementos destas equipas obterem essa formação, frequentando ações de formação, bem como pós graduações, mestrados e doutoramentos. Aliás, a escola M refere que o início da AA se gerou porque “foi seguindo conselhos e apoio dos colegas da Direção (que atrás referi) e que estavam a trabalhar estes aspetos nas suas pós graduações”.

A análise por nós efetuada, não nos permite concluir que as escolas revelem preocupação pela “confidencialidade da informação e a veracidade do conteúdo, pois supõe uma discussão democrática dos conteúdos fundamentais da avaliação” Guerra (2005, pp. 178-180). Também não temos dados relativos ao último item mencionado por Guerra, porque não inferimos que as escolas revelem preocupação em serem racionais nas decisões, pois uma vez elaborado o relatório, as decisões

“devem estar de acordo com o seu conteúdo e ser deduzidas do mesmo, de modo que a avaliação não seja uma desculpa ou um simples apoio para a atuação impune do patrocinador, que deste modo poderia levar a cabo vinganças, castigos, ideias próprias, desclassificações. Esta utilização deve estar presidida pelos interesses da comunidade escolar, que é a verdadeira protagonista e destinatária da avaliação”.

Podemos, com algum rigor, afirmar que as escolas que fazem AA a praticam, consciente ou inconscientemente, utilizando o modelo CIPP, dado que está presente a

avaliação de contexto quando, por exemplo, procedem ao diagnóstico da escola e efetuam a caracterização dos seus alunos. A avaliação de entrada também é feita dado que as escolas no final de cada ano letivo fazem uma análise aos recursos humanos e materiais existentes, para uma melhor utilização dos mesmos. As avaliações de processo também são realizadas nomeadamente quando se faz a avaliação do PAA e do PE. A avaliação de produto acontece quando no final de cada período é executada a recolha e análise dos resultados internos e externos.

4. Modelos de avaliação interna

Neste ponto do trabalho apresentamos uma leitura dos modelos de AA utilizados nas escolas atendendo às opções relativas aos modelos abertos e modelos estruturados (modelo CAF).

De modo sintético referimos que a escola K utilizou o modelo dos quadros referenciais do Figari, (devido à formação que a Diretora e vários professores tiveram na Universidade do Minho) a escola E utilizou a plataforma “Benchmarking das escolas secundárias” complementado com “a aplicação de inquéritos de satisfação à comunidade”, a escola H começou por utilizar o modelo qualidade XXI, tendo sido abandonado mais tarde, de acordo com o que nos foi possível averiguar na entrevista ao respetivo diretor. Segundo o relatório de AI a escola J utilizou o modelo CAF.

Com recurso aos relatórios de AE verificamos que a escola B aderiu à implementação do CAF, que foi abandonada, tendo o diretor desta escola assinalado a adesão ao modelo SWOT. As escolas C, I e M construíram modelos internos baseados nalguns aspetos do modelo CAF.

Nas demais escolas os modelos utilizados foram modelos abertos internos, ou seja, desenvolviam apenas práticas de AA. Mesmo as escolas que referiram terem tido contacto com um modelo fechado, admitiram a utilização de práticas de AA. Neste alinhamento, referimos que a análise que se segue centralizar-se-á nas práticas de AA que, pelo que apuramos das entrevistas aos diretores, parecem apontar no sentido de que as escolas objeto do nosso estudo, na generalidade, não tinham modelos fechados de AA.

4.1. Modelos abertos de autoavaliação

Da análise efetuada às entrevistas e aos relatórios de AE e AI podemos afirmar que a generalidade das escolas já tinha procedimentos de AA, que na linha de Clímaco denominamos como práticas de AA. Algumas dessas práticas foram assumidas de forma explícita nas entrevistas como é o caso da escola A onde é referido que “implementamos várias práticas”, na escola B onde o PCE afirma que “já tinham(os) práticas de AA” e, ainda, na escola E onde é assumido terem “práticas de auto-regulação”.

Tendo como fonte os relatórios da AE referente às escolas em estudo verificamos que na escola:

- F “o agrupamento evidencia práticas continuadas de avaliação do seu desempenho”;

- I “não obstante a existência de procedimentos de avaliação interna”;
- K “agrupamento dispõe de procedimentos de controlo interno”;
- N “a escola tem práticas de reflexão interna sobre várias vertentes da vida escolar”;
- O “a escola tem práticas de reflexão interna sobre várias vertentes da vida escolar” e “embora tenha práticas de reflexão”.

Estes extratos permitem também apurar que algumas escolas o fazem de forma implícita como, por exemplo, a escola B ao referir que “a gente faz isso como uma conversa informal”, ou como a escola N que refere serem “muito poucas e mal sistematizadas”. Já o diretor da escola E assinala que se trata de uma “prática antiga e fecunda, de reflexão sistemática mas pouco formal”.

Apenas uma escola, a escola D, assumiu que não desenvolvia estas práticas ao dizer que “não tínhamos práticas de AA” o que, por sua vez, é contrariado pelo relatório de AE ao referir que “há práticas sistemáticas e generalizadas de análise dos resultados escolares”.

Em suma, da análise efetuada podemos constatar que a maioria das escolas possuía práticas de AA antes da publicação legislativa que conduziu à imposição da realização da AE e AI. Esta constatação enquadra-se nas perspetivas apresentadas no enquadramento teórico, nomeadamente nas ideias de Afonso (2010, pp. 16-17), Azevedo (2003, p. 51), Marchesi, Barzanò e Clímaco e vem reforçar a nossa opinião relativamente à pertinência e importância destas práticas no âmbito da AA das escolas. Aliás, dados os constrangimentos por nós observados, e que adiante referiremos com mais detalhe, as escolas têm procedido ao desenvolvimento destas práticas de AA, centradas ora na figura do diretor, ora nos órgãos como o CP, o que confirma a importância que as escolas atribuem ao desenvolvimento destas práticas de forma sistematizada e organizada para a prossecução dos seus objetivos.

4.1.1. Tipos de práticas (atividades) desenvolvidas

No que diz respeito às práticas de AA desenvolvidas nas diferentes escolas consideramos pertinente organizar, de modo sintético, alguma da informação recolhida. Assim, construímos o Quadro n.º 16, para identificar cada uma das atividades realizadas no âmbito das práticas de AA, utilizando como fonte de dados os relatórios e as entrevistas realizadas.

Atividade	Relatório de AE/ Entrevistas Diretores												
os resultados académicos dos alunos	A	B	D	F	G	I	J	K	L	M	O		
a indisciplina e violência na escola,	A	O	M										
o abandono escolar	A	M											
o absentismo discente	A	M											
análises comparativas com anos letivos anteriores	A	E											
grelhas que são preenchidas	A												
A articulação curricular para a análise de resultados	A												
monitorização dos resultados	E	G	A										
Plano Anual de Atividades	B	G	I	N	E	K	M						
alunos são monitorizados competência a competência	C												
análise dos dados estatísticos	D	G	M	C	O								
parte administrativa com questionários de satisfação	C	M											
inquéritos de satisfação	D	E											
monitorização da sala de acompanhamento	D												
relatórios das estruturas de coordenação e supervisão	D	M	N										
análises comparativas com outras escolas	O	E											
reflexão sobre a ação educativa	E	J	K	E									
análises informais e no acompanhamento, de proximidade, do quotidiano escolar e do desempenho organizacional	E	K	M										
A monitorização do desempenho dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa	E	N											
processos informais de acompanhamento do quotidiano escolar	E	M	N										
análise comparativa dos resultados da avaliação interna e externa	F	M	I										
focaliza a avaliação do sucesso/insucesso na prática de cotejar os resultados escolares com as médias dos exames nacionais.	G												
planos de recuperação	I												
à análise dos resultados dos exames nacionais do ensino secundário	J	I											
Agrupamento monitoriza e identifica os resultados das aprendizagens dos seus alunos	K												
Comparam os dados obtidos na avaliação externa com os referentes nacionais	M												
monitoriza-se a aplicação e o cumprimento dos critérios de avaliação, dos programas e dos resultados escolares	M												
No final do ano letivo é constituída uma equipa que reúne os dados referentes à AI e AE	M												
reflete sobre as suas potencialidade e debilidades e vislumbra alguns obstáculos que terá de ultrapassar, mas também algumas ajudas de que se pode socorrer	N												

Quadro n.º 16 - Atividades realizadas no âmbito das práticas AA

Uma leitura atenta ao Quadro n.º 16 permite constatar que as práticas mais utilizadas são a avaliação dos “resultados académicos dos alunos” identificados nas escolas A, B, D, E, F, G, I, J, K, L M e O, à qual se segue “a avaliação do PAA” referenciada nas escolas E, G, I, K, M e N, e, por fim, a “análise dos dados estatísticos” nas escolas C, D, G, M e O. Quando as escolas referem os resultados académicos, estão a incluir os resultados no final de cada período, os resultados das provas de aferição, dos testes intermédios e dos exames. Há escolas que fazem comparação com anos anteriores, outras comparam os seus resultados com os de outras escolas (mais no ensino secundário).

Também são referidos os seguintes processos: - “processos informais de acompanhamento do quotidiano escolar” nas escolas E, M e N; - “relatórios das estruturas de coordenação e supervisão” nas escolas D, M e N; - “reflexão sobre a ação educativa” nas escolas E, F, J e K; - “análise comparativa dos resultados da AI e AE” nas escolas F, I e M; - “monitorização dos resultados” nas escolas A, E e G; - “análises informais e no

acompanhamento, de proximidade, do quotidiano escolar e do desempenho organizacional” nas escolas E, K e M; - “a indisciplina e violência na escola” nas escolas A, M e O.

Duas escolas mencionam os seguintes processos: - “o abandono escolar” (A e M); - “o absentismo escolar” (A e M); - “análises comparativas com anos letivos anteriores” (A e E); - “parte administrativa com questionários de satisfação” (C e M); - “inquéritos de satisfação” (D e E); “análises comparativas com outras escolas” (E e O); - “a monitorização do desempenho dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa” (E e N); - “análise dos resultados dos exames nacionais do ensino secundário” (I e J).

Por fim, citamos outros processos referenciados pelas escolas: - “grelhas que são preenchidas”; - “a articulação curricular para a análise de resultados”; - “alunos são monitorizados competência a competência”; - “monitorização da sala de acompanhamento”; - “focaliza a avaliação do sucesso/insucesso na prática de cotejar os resultados escolares com as médias dos exames nacionais”; - “planos de recuperação”; - “agrupamento monitoriza e identifica os resultados das aprendizagens dos seus alunos”; - “comparar os dados obtidos na avaliação externa com os referentes nacionais”; - “monitoriza-se a aplicação e o cumprimento dos critérios de avaliação, dos programas e dos resultados escolares”; - “no final do ano letivo é constituída uma equipa que reúne os dados referentes à avaliação sumativa interna e avaliação externa”; - “reflete sobre as suas potencialidade e debilidades e vislumbra alguns obstáculos que terá de ultrapassar, mas também algumas ajudas de que se pode socorrer”.

Para reforçar o quadro e sustentar empiricamente as nossas afirmações, citamos algumas das práticas desenvolvidas nas escolas e que estão referidas nos relatórios de AE:

- Escola A “agrupamento analisa, de forma regular e sistemática, os resultados académicos dos alunos, a indisciplina e violência na escola, o abandono escolar e o absentismo discente, efetuando análises comparativas nos últimos três anos letivos”.

- Escola B

“os planos de atividades e o seu grau de execução são analisados na Assembleia de Agrupamento. Os resultados escolares de final de período são analisados ao nível do Conselho Pedagógico, dos departamentos e subdepartamentos e procura-se implementar medidas de combate ao insucesso escolar. No início de cada período letivo e a seguir às reuniões de avaliação, a análise dos resultados informatizados de final de período é feita em reuniões por ciclos e anos”.

- Escola D “a monitorização dos resultados dos alunos é feita, trimestralmente, através da análise estatística da avaliação” e “trabalho centrou-se na análise dos resultados escolares e dos relatórios das estruturas de coordenação e supervisão”.

De igual modo, para as mesmas escolas, complementaremos com trechos das entrevistas realizadas aos diretores das escolas:

- Escola A “grellas que são preenchidas com os grupos, com os próprios departamentos. A articulação curricular para a análise de resultados. Há reflexões que se fazem nos diferentes grupos. Reuniões, relatórios de atividades, monitorização dos resultados”;

- Escola B “análise estatística de resultados da AI e AE dos Alunos”;

- Escola C

“todos os alunos são monitorizados competência a competência. Fazemos uma base de dados já pesada, em que nós temos numa assentada, toda a informação dos alunos; (...) análises de resultados em conselho pedagógico, todos os anos e trimestres fazíamos estatística, a análise dos resultados, que medidas tínhamos de implementar para contrariar alguns resultados (...) parte administrativa com questionários de satisfação”;

- Escola D: “fazíamos unicamente aquelas análises de resultados, estatística.... analisávamos os resultados”, “análise de resultados e inquéritos de satisfação por amostra, monitorização da sala de acompanhamento”.

Em suma, a análise dos dados recolhidos nas entrevistas e relatórios permite afirmar que os tipos de práticas desenvolvidas nas escolas que integram o estudo se enquadram nas perspectivas desenvolvidas no quadro teórico, nomeadamente Barzanò (2009, p. 330), Clímaco (2006, pp. 206, 208, 209) e Nunes (2007, p. 156). Isto é, a reflexão crítica produzida consolida a perspectiva de que no terreno as escolas implementam uma grande diversidade de práticas, apresentando para o efeito uma vasta gama de razões justificativas das opções como explicamos de seguida.

4.1.2. Justificação da realização das práticas de autoavaliação

Relativamente às razões invocadas pelas escolas para realizarem a sua AA, recolhemos algumas, retiradas das entrevistas aos diretores, que consideramos mais elucidativas e que apresentamos de seguida: oito escolas referiram que o faziam para “identificar pontos fortes e fracos” e para “melhorar”; duas ou mais escolas referiram que era no sentido de “melhorar a qualidade do serviço prestado”; seis escolas afirmaram que era para a “melhoria do desempenho dos alunos”; cinco para “identificar áreas de melhoria”; três pela

“melhoria da organização”; duas escolas pela “promoção da qualidade da instituição” duas escolas para “identificar as áreas de maior sucesso e insucesso”.

Para além destas, selecionamos outras razões invocadas pelas escolas nas entrevistas, que consideramos pertinente apresentar por se constituírem como razões válidas para justificar a realização de práticas de AA:- “potenciar o sucesso escolar”; - “reforçar as boas práticas”; - “definir estratégias tendentes à resolução dos problemas identificados”; - “perceber o que tem realizado, as consequências do trabalho desenvolvido”; - “processos reflexivos que pudessem concorrer para o questionamento”; - “detetar e identificar os problemas e definir estratégias de remediação”; - “preparados para inovação”; - “gostamos de saber o que se passa”; - “conhecer bem a realidade da escola”; - “reflexão sobre processos”; - “monitorizar toda a informação”; - “verificar se o investimento humano e de material, bem como se os recursos utilizados estavam a ser bem utilizados e rentabilizados”; - “permitindo superar fragilidades e consolidar algumas das apostas educativas do agrupamento”; - “promoção do sucesso educativo”; - “diversificação da oferta educativa e a procura de respostas inovadoras para os desafios educativos”; - “reestruturar o processo”; - “organização do trabalho”; - “planificações do processo de ensino/aprendizagem”; - “práticas de reflexão a partir das quais procura induzir mudanças”; - “conhecer a escola”.

Os dados que recolhemos e analisamos permitem-nos afirmar que as escolas fazem AA tendo em atenção dois objetivos primordiais:

- um deles é “melhorar” e que está presente em todas as escolas. Contudo, a melhoria referida pelas escolas era mencionada em diferentes áreas, tais como: melhorar a qualidade do serviço prestado (indicado por 6 escolas); - melhorar o desempenho dos alunos (identificado por 5 escolas); - identificar áreas de melhoria (presente em 3 escolas) e - melhoria da organização (aludido por 1 escola);

- outro é “identificar pontos fortes e fracos” que está referido em 8 escolas.

A análise supra revela-nos que os objetivos indutores para a realização da AA, aduzidos pelos diretores e confirmados pelos relatórios de AE e AI, enquadram-se na linha da nossa argumentação que tem em conta o referido pelos autores por nós utilizados como referente teórico, ou seja Guerra (2005, p. 61) e Simons (1999, p. 202).

Neste alinhamento argumentativo relativamente à justificação da realização das práticas de AA queremos realçar que em momento algum, os diretores/PCE das escolas referiram

que realizavam a AI por ser obrigatória na legislação, nomeadamente a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, nos termos da qual (art. 3.º, 4.º 5.º e 6.º) a avaliação das escolas passaria a centrar-se na AA obrigatoriamente desenvolvida por cada escola. No entanto, todas as escolas em estudo, produzem um relatório de AA no qual é feita a

“identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo (...) é executada a avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”

como consta na definição de relatório de AA no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Desta nossa observação decorre um questionamento: estarão os presidentes das escolas aculturados/enformados por um modelo de escola burocratizado e normatizado que a realizam sem questionamento? Voltaremos a esta questão nas considerações finais.

4.1.3. Sistematização das práticas de AA

A análise aos dados recolhidos que temos vindo a apresentar permite-nos afirmar que, na globalidade das escolas em estudo, as práticas de AA, embora existentes, não estavam sistematizadas. Segundo os relatórios de AE apenas a escola A, revela ter processos de AA sistematizados. As escolas D, E e F “revelam ter práticas sistematizadas de análise dos resultados escolares”. O relatório de AE da escola E menciona que é feita uma “reflexão sistemática sobre práticas, que a comunidade acredita ter contribuído para o bom desempenho da escola”.

Em relação à escola M, constatamos que embora não tenham práticas sistematizadas de AA, o relatório de AE afirma explicitamente que estão em vias de concretizar esse desiderato, como podemos observar pelo seguinte extrato:

“entretanto, a planificação do processo de auto-avaliação, agora em fase inicial de concretização, revela-se bastante cuidada, criando boas condições para que se reforce a monitorização sistemática do trabalho educativo realizado, pelo que o Agrupamento terá boas condições para garantir dinâmicas sustentadas de desenvolvimento”.

Relativamente a todas as outras escolas ou não fazem uma AA sistematizada, ou está omissa nos relatórios de AE.

Por sua vez, ao analisarmos as entrevistas apuramos que, por exemplo, a entrevista ao diretor da escola A aponta para práticas não sistematizadas, o que contraria o relatório de AE que refere a existência de uma AA sistematizada. O diretor da escola E assume que a AA era pouco sistematizada, a não ser nos resultados, em que era “objetiva”. A entrevista efetuada na escola H refere que “embora as práticas fossem realizadas, contudo nada era

registado”. O diretor da escola K diz-nos que, inicialmente, a AA não era sistematizada, passando a sê-lo posteriormente. A escola M indica que a AA era “sistematizada por ser intencional”. As escolas L e O reconhecem a não sistematização das suas práticas.

Deste modo, consideramos que o desenvolvimento destas práticas tinha como principal objetivo a melhoria de uma forma geral e de maneira mais específica de forma setorial. Constatamos, ainda, que estas práticas são desenvolvidas fundamentalmente pelos órgãos da escola: Conselho Executivo/Diretor, Conselho Pedagógico, e Departamentos Curriculares que analisam fundamentalmente os resultados dos alunos (tanto AI como AE) os comportamentos disciplinares, e os documentos orientadores (PE, PCE e PAA).

Desta forma, podemos referir que a generalidade das escolas efetuavam práticas de AA, mas que estas não eram sistematizadas, o que está de acordo com o preconizado por Clímaco (2006, pp. 206-209), e por Barzanò (2009, p. 330). Esta conclusão que retiramos da análise efetuada vem de encontro ao que por nós foi explicitado no quadro teórico.

4.2. Modelos estruturados

Tal como vimos, apenas as escolas B, K, E e J (esta referida no relatório de AI) mencionam utilizar, ou ter já utilizado, modelos estruturados. Aliás, é o relatório de AE da escola B que menciona a adesão desta “à implementação do CAF, tendo constituído a respetiva equipa de avaliação, abordando os seguintes critérios: 1 - Liderança (missão e valores) e 7 - Pessoas (docentes)”. Este mesmo relatório acrescenta que este modelo foi abandonado “dada a sua complexidade e as dificuldades de aplicação ao agrupamento”, passando, “no ano letivo em curso, um inquérito sobre o grau de satisfação da comunidade escolar”.

A Diretora da escola K referiu ter utilizado o modelo dos quadros referenciais do Figari, devido à formação que vários elementos, incluindo-se neste grupo, tiveram na Universidade do Minho, o que lhes facilitou a sua aplicação. Nesta escola tem sido importante o apoio que a empresa parceira no âmbito do projeto municipal “Porto Futuro” tem dado no tratamento de dados.

A escola E utilizou a plataforma “Benchmarking das escolas secundárias”. Como justificação para a utilização desta plataforma, a diretora mencionou que esta foi “apresentada por um dos membros da equipa de trabalho que o concebeu, pareceu ter

potencialidades e corresponder ao que é exigido às escolas no momento da apresentação de contas. Acima de tudo, ou para além disso, é grátis”.

A escola J assinala que possuía “modelos internos, a equipa optava e fazia os seus modelos. Com uma forte incidência nos resultados dos alunos”. No entanto, também assinala que para “o seu processo de AI” recorre a uma empresa exterior, pois esta “tem um know how adequado e fazemos o trabalho de AI através de outsourcing”. O relatório de AI da escola J confirma o explicitado na entrevista, indo mais longe, pois é um relatório completo sobre o modelo CAF aplicado em todas as áreas utilizando a pontuação do modelo, conforme relatório detalhado de AI.

A escola H começou por utilizar o modelo qualidade XXI, pois foram

“convidados pela escola de (...) para entrar num projeto Europeu que veio a ter o nome de qualidade XXI, que era exatamente um projeto sobre AI (...). Na altura tinha na direção como assessora uma colega, que se interessava muito pelos aspetos da AI, e portanto entramos e começamos a trabalhar na qualidade XXI, e começamos a fazer AI nessa altura. (...) foi aplicado durante uns anos e foi um arranque”.

Este entrevistado explicitou também que, posteriormente, o modelo foi abandonado, uma vez que a AI “passou a fazer parte da nossa atividade sistemática e portanto passamos a agir sem esse modelo”. Para reforçar esta ideia acrescentou “que as escolas são todas diferentes” porque “as pessoas que trabalham lá são todas diferentes” devendo portanto ter modelos próprios de AI. Ou seja, em seu entender “cada escola deve estabelecer exatamente o seu plano de ação, aonde quer chegar, como lá vai chegar e quando vai lá chegar em conjunto”.

As escolas TEIP referem que para avaliar a parte que diz respeito a este projeto utilizam um “modelo pré definido pela DGIDC” e por si imposto, consistindo em “grelias para preenchimento” e que, segundo o diretor da escola A, implica a realização de uma avaliação dirigida, pois “esta equipa é direcionada para aquilo que nos pedem que são os resultados”. Este vetor é reforçado pelo relatório de AE da escola C que menciona

“por força de uma obrigação contratual no âmbito do Programa TEIP, o Agrupamento orienta o seu processo de avaliação interna no progresso do Projeto – com incidência nas componentes pedagógica e financeira - por forma a produzir relatórios (intercalar e de execução global do Projeto) a serem remetidos às entidades competentes”.

Teremos então nestas escolas dois processos de AA, que, no entender da escola O, “temos uma fusão de duas coisas: do nosso modelo antigo com o modelo de avaliação TEIP que é um modelo mais fechado”.

As escolas C, I e M construíram modelos internos baseados nalguns aspetos do modelo CAF. No entanto, o relatório de AI da escola M refere a utilização do modelo PAVE.

Em suma, tendo como fonte privilegiada de dados as entrevistas efetuadas aos diretores/PCE constatamos que algumas escolas recorreram a modelos estruturados por parte de diversas escolas, TEIP e não TEIP, parecendo recorrente a necessidade de forma e/ou apoio para a sua implementação.

4.2.1. Modelo CAF

A utilização por parte das escolas do modelo CAF foi alvo de uma atenção mais pormenorizada uma vez que duas escolas referiram a sua utilização e três escolas referiram modelos próprios baseados no CAF. Assim, optamos por, na segunda entrevista, colocar várias questões que nos permitissem confirmar ou infirmar se as escolas utilizavam este modelo.

Na análise aos dados recolhidos nas entrevistas verificamos que o modelo CAF foi utilizado em todas as suas vertentes por uma empresa externa na escola J, estando presente nas demais, não tanto pela sua aplicação, mas mais pelos diferentes passos executados pelas escolas na sua AA, uma vez que são comuns ao modelo. Para além disso, também algumas áreas avaliadas são comuns, nomeadamente:

- no que diz respeito à *primeira fase* observamos que no primeiro passo “como organizar e planear a autoavaliação”, o processo era realizado de forma diferente em cada escola. Assim, o planeamento era feito pela direção nas escolas A, (em conjunto com a “equipa de coordenação do projeto TEIP”), B (em articulação com a equipa de AA e coordenada pelo presidente do CG), C (na fase anterior à 2ª Fase do TEIP), E (articulada com um grupo criado no CG), H, I, K (que propunha e era feita com o CP) e N. Na escola D e M era a equipa de AA que planeava e organizava, enquanto que na escola G era a comunidade escolar;

- no que diz respeito à divulgação do projeto de AA, apenas a escola N refere que o mesmo não foi divulgado “porque na verdade não se poderá considerar um projeto”. As outras escolas que responderam a esta questão referem ter sido feita a divulgação do projeto de AA, embora em moldes diferentes. Assim, na escola A foi o diretor que o divulgou em CP. Na escola I, além do CP também foi divulgado no CG. A escola C revela que “o projeto” era dado “a conhecer por setores, a área que ia ser avaliada, também depois, quer em CP, quer em reuniões de grupo, e tínhamos até um pequeno folheto em

que dávamos a perceber às pessoas a forma como íamos tentar recolher a informação”. A escola D revelou em reunião geral de professores, o mesmo acontecendo na escola E que também o divulgou no CP e no CG. A escola G fez a “distribuição de um relatório pela comissão de avaliação interna”, enquanto que a escola H divulgou em todos os órgãos da escola e na escola K o projeto foi divulgado “pela direção e pelo CP, via coordenadores de departamento, e aos pais”. Por fim, na escola M “o projeto de AA foi sugerido pela Direção e comunicado ao Coordenador da equipa. Só mais tarde e depois deste ter aceite é que foi divulgado ao CG e CP e depois aos departamentos”.

Em síntese, todas as escolas realizaram o segundo passo exceto a escola N.

Passando para a segunda fase, excetuando a escola F que é omissa neste ponto, todas as restantes escolas criaram uma equipa de AA. No entanto, o diretor da escola N assinala que a equipa só foi criada no ano letivo 2011/12. O quarto passo “organização da formação dos elementos que constituem a equipa” não está presente na maioria das escolas. Apenas se verifica a existência de formação organizada pela escola ou a pedido desta, nas escolas B, H, I e K. A escola I refere que foi realizado “na escola uma oficina de formação em avaliação interna” e a escola K assinala que elementos realizaram formação na Universidade do Minho e tiveram também “orientação externa”. Por sua vez, o diretor da escola C referiu ter feito formação nessa área com um colega na “introdução de um projeto de AA das escolas”. Mais tarde na aplicação da CAF, “recorreram a suporte externo e a uma empresa que também trabalhou nesse sentido”. O diretor da escola M mencionou que tinha na equipa diretiva elementos com formação na área da avaliação e que esses elementos apoiaram a equipa de AA, não fazendo parte da equipa. As outras escolas respondem que não foi realizada qualquer formação. Concluindo, a maioria das escolas não realizou este importante passo preconizado pelo modelo CAF.

As escolas na generalidade realizaram a AA, embora de forma insípida, como veremos mais adiante. O 6.º passo “preenchimento do relatório de autoavaliação” foi realizado por todas as escolas exceto a escola N que ainda não realizou a sua AA. Em suma, ao contrário da primeira fase que está presente em todas as escolas, nesta segunda fase, já não é tão notória a realização de todos os passos em todas as escolas, estando mais ausente a realização de formação de apoio à AA e a elaboração de relatórios de AA.

Por fim, passámos à análise da terceira fase. Constatamos que o 7.º passo “construção de um plano de melhorias” é efetuado por todas as escolas, segundo os seus diretores na

entrevista realizada, exceto as escolas D e N. A escola M refere que “no 1.º ano, não, pois os resultados das áreas avaliadas foram considerados pela equipa como muito favoráveis duvidando-se da eficácia do plano. No 2.º ano, como as áreas avaliadas eram diferentes, está previsto, embora ainda não se tenha concretizado, a construção do plano”. Embora fosse um dos documentos que requisitámos para a análise, apenas nos foi fornecido pela escola J e inserido no respetivo relatório de AI, tendo-se revelado um documento muito insípido. Constatamos por este motivo que a generalidade das escolas não produziram planos de melhoria, ou caso os tenham construído, não nos fizeram chegar. Nas conclusões voltaremos a este tema.

Já em relação ao 8.º passo “divulgação do plano de melhoria”, constatamos que este foi divulgado, embora a sua divulgação tivesse diferentes nuances variando de escola para escola. Assim nas escolas E, H e I foi divulgado por todos os órgãos da escola, na escola A foi divulgado no CP e na escola K foi divulgado pelos membros do CP. Na escola G foi divulgado “internamente, através da discussão de documentos”. Já a escola N menciona que “quando estiver pronto prevemos divulgá-lo internamente por mail a cada docente e em sumário na página da escola”.

Em relação à “implementação do plano” (9.º passo) verificamos que a maioria das escolas está a fazê-lo ou tenciona implementá-lo (escola L). Mais tarde, no capítulo 7.1.4, voltaremos a abordar esta questão.

Por fim, no décimo passo “planeamento da autoavaliação seguinte”, as escolas A, B, G, H, I, e M afirmam que efetuaram este planeamento. Já a escola C refere que nem sempre foi feito, pois embora a planeassem “muitas vezes no ano seguinte nós mudávamos de área”. A escola E alerta que “no final de cada ano letivo, é planeada a estratégia a seguir, fazendo-se balanços intermédios que podem conduzir a eventuais ajustes”. Enquanto a escola K refere que “não chegou a ser planeada devido à fusão do agrupamento com a ES”. As escolas D e N ainda não realizaram este passo.

Apenas a escola J utilizou o sistema de pontuação CAF, pois segundo o relatório de AI “a escala utilizada para o preenchimento da GAA é convertida para a escala de 0 a 100 da CAF 2006”. O mesmo relatório identifica os objetivos da utilização deste sistema: “- fornecer indicações sobre a orientação a seguir para as ações de melhoria; - medir o progresso da instituição educativa; - identificar boas práticas tal como indicado pela

pontuação elevada nos critérios de meios e resultados; - ajudar a encontrar parceiros válidos com quem aprender”.

Nenhuma das outras escolas utilizou o sistema de pontuação CAF, mesmo aquelas que mencionam ter utilizado este modelo.

Em síntese, podemos concluir que apenas 2 escolas mencionam ter utilizado o modelo CAF. A generalidade das escolas, mesmo aquelas que utilizaram um modelo diferente, realizaram os dez passos do modelo CAF. Destes, há 2 passos que ainda não estão consolidados e que são a “organização da formação dos elementos que constituem a equipa” e “elaboração de relatórios de AA” que não estão presentes na maioria das escolas. Este facto parece estar relacionado com alguma dificuldade/desconhecimento na aplicação do modelo, associado à falta de formação nesta área por parte dos elementos da equipa e, também, à inexistência de apoios externos para a sua execução. É de salientar que não tendo sido conclusivo no que diz respeito ao modelo CAF, foi importante para triangular informação relativamente aos outros pontos em análise.

Temos algumas dúvidas que a 3ª fase tivesse sido realizada, apesar da análise das entrevistas indicar o contrário. Estas dúvidas estão alicerçadas no facto de não termos podido concretizar a triangulação, uma vez que não nos foram facultados os planos de melhoria, que nos permitiria realizar a triangulação. Nas conclusões finais iremos voltar a este assunto de forma mais profunda.

5. Operacionalização da avaliação interna na organização: fases do processo

Neste ponto do trabalho abordaremos a operacionalização do processo de AA o qual dividimos em cinco subcapítulos, que consideramos serem etapas importantes: o processo de tomada de decisão da avaliação da escola, a constituição da equipa de AA, o objeto de AA, a aplicação do modelo e os instrumentos de AA.

5.1. Processo de tomada de decisão de avaliação da escola

Para compreender como se desenvolve o processo de tomada de decisão para a realização da AA nas escolas estudadas, privilegiámos como fonte de dados as entrevistas efetuadas aos seus dirigentes. Assim, a análise às entrevistas permitiu-nos verificar que a tomada de decisão para a escola se autoavaliar, na generalidade, partiu da direção (escolas A, D, E, H, I, K, M e N). O relatório de AI da escola J refere que a iniciativa partiu do diretor como podemos ver no seguinte extrato “projeto de intervenção na Escola apresentado pelo Diretor”. Contudo, outras escolas relatam outras origens como: a escola B que refere ter sido o CG articulado com o Diretor; a escola C que refere ter sido uma iniciativa que partiu do CP; a escola G que refere ter sido a comunidade educativa a responsável, no entanto, o relatório de AE identifica a Assembleia de agrupamento.

Pelo que acabámos de referir, consideramos que os procedimentos conducentes à tomada de decisão tiveram diferentes contornos. As escolas TEIP, mais especificamente, as escolas A, L e O referiram a obrigatoriedade de realização da AI por parte da escola, ou seja, obedecendo a determinados requisitos emanados pela tutela (pela DGCI). O diretor da escola B referiu que a decisão foi tomada depois de terem sido ouvidos os órgãos de gestão intermédia, enquanto que os diretores das escolas C e N referiram a auscultação prévia do CP. O diretor da escola D referiu que a tomada de decisão partiu do diretor, tal como na escola M, tendo este comunicado ao CP e ao CG. A escola E procedeu à avaliação após publicação do relatório de AE.

Em suma, em consonância com o que explicitamos no quadro teórico e que está sustentado no CAF Educação (2012, p. 56), as escolas estudadas afirmam que a decisão para a realização do processo de AA se centra na figura do diretor que, por sua vez, usufrui do corredor de autonomia para consultar e envolver os outros órgãos de administração e gestão da escola, nomeadamente o CP e o CG. Situando-se o processo de tomada de

decisão sobre a AA das escolas, nestes intervenientes consideramos pertinente refletir sobre as razões que são apontadas para a sua implementação, o que fazemos de seguida.

5.1.1. Justificação da tomada de decisão

O processo de tomada de decisão que temos vindo a analisar decorre de ações levadas a cabo nas escolas e que se prendem com motivos inerentes a cada contexto. Neste sentido, realizámos uma análise às entrevistas, procurando destacar as razões apontadas pelos entrevistados e que resumimos no Quadro n.º 17:

Entrevistas aos diretores/PCE	Escola
Com o objetivo de melhorar e implementar ações de melhoria.	A
Necessidade de Melhoria da Organização	B
Nós sempre quisemos fazer melhor, evoluir, melhoria contínua, isto é uma coisa que esteve presente aqui na escola e em todas as pessoas que cá passaram, nunca nenhum se alheou desse processo.	C
Detetar os pontos fortes e fracos do agrupamento, visando a sua melhoria	D
Como prática antiga e fecunda, de reflexão sistemática mas pouco formal, é inerente à missão da escola e assim promovida há muitos anos. Com contornos mais formais e mais sistematizada, pesaram os imperativos legais e as orientações deixadas pela equipa da AE.	E
(...) necessidade de melhorar	H
Necessidade de melhorar a eficácia da organização	K
(...) existência de elementos na direção com graduações na área da avaliação.	M
Melhorar os procedimentos pedagógicos e administrativos.	N

Quadro n.º 17 - Justificação para a tomada de decisão

De igual modo, recorremos aos relatórios de AI para percebermos o que no interior da escola é apontado como justificação para a tomada de decisão, selecionando indicadores que apresentamos no Quadro n.º 18.

Numa leitura a estes dois quadros (Quadro n.º 17 e Quadro n.º 18), onde apenas a escola B aparece repetida, verificamos a existência de indicadores que nos permitem inferir que os resultados se aproximam das razões que levaram a escola a autoavaliar-se, ou seja mobilizar a escola para a melhoria.

Relatório de AI	Escola
(...) - dar resposta às dificuldades que surgem ao longo de cada ano letivo, sinalizando pontos fracos passíveis de execução de planos de melhoria em diferentes áreas e com os mais diversos atores.	B
(...) - dar cumprimento ao estabelecido no PE, monitorizando e acompanhando a concretização do plano de ação relativo às 4 prioridades definidas no projeto - disciplina, articulação curricular, cooperação e participação e recursos;	G
(...) - dar informação nos cinco domínios do quadro de referência da AE das Escolas e Agrupamentos - resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola;	G
(...) - dar resposta a tipos de sinalização valorizados no Programa de Aferição da Efectividade da AA das Escolas, bem como aos indicadores de qualidade considerados no processo.	G
- Planear todo o processo de AA de escola (construção dos referenciais, de instrumentos de recolha de informação;	I
- Recolher e tratar a informação necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar presente na escola (condução de entrevistas, observação, análise de documentos, ...);	I
- Apresentar os resultados da AA (elaboração do(s) relatório(s), promoção da reflexão sobre os resultados alcançados;	I
Mobilizar a escola, organizar, estabilizar e disciplinar e formar/innovar.	J
- Promover uma discussão séria e objetiva entre todos os grupos de atores, favorecendo a criação de uma cultura de avaliação mais aprofundada e de auto-formação permanente; Conseguir uma imagem da escola, tal como é vista por professores, funcionários, alunos e pais; Ajudar a identificar e a definir áreas prioritárias para avaliar com maior profundidade.	M

Quadro n.º 18 - Justificação para a tomada de decisão

5.2. Constituição da equipa de AA

Na operacionalização do processo de AA há decisões a tomar relativamente à constituição da respetiva equipa, nomeadamente no que respeita ao responsável pela sua constituição e aos elementos que a constituem. Estas decisões têm em conta a justificação para as escolhas, os constrangimentos surgidos no momento de constituição da equipa, o número de horas de redução que cada elemento docente teve para a realização da AA e, ainda, a existência, ou não, de um amigo crítico, onde incluímos a razão da sua criação e as funções por ele exercidas.

5.2.1. Responsável pela constituição da equipa da AA

Na maioria das entrevistas constatamos que o responsável máximo pela constituição da equipa de AA é o diretor, ou anteriormente o presidente do conselho executivo (escolas A, D, H, I, J, K, L e M). O CP também é referido (C, G e O) bem como o CG. A escola N refere que o responsável pela constituição da equipa foi o diretor ouvido o CP, enquanto que nas escolas B e E foi o diretor em articulação com o CG.

No que diz respeito aos elementos que constituem a equipa de AA, apuramos que foram escolhidos pelo: diretor nas escolas D, H, J, K e M, pelo CP nas escolas C e G e pelos pares na escola B.

Neste alinhamento, consideramos que os depoimentos presentes nas entrevistas vêm de encontro à perspetiva em que nos situamos no enquadramento teórico.

5.2.2. Procedimento da constituição da equipa de AA e respetiva justificação

Relativamente ao processo de escolha, este teve várias cambiantes. Ou seja, umas escolas fizeram a escolha por convite, tendo em atenção o perfil das pessoas (escolas B, E, H e K), a motivação das pessoas (escolas E e K), a compatibilização dos horários (escola E). Por sua vez as escolas C e G aceitaram e promoveram candidaturas, e a escola J escolheu uma empresa exterior, tendo para o efeito auscultado várias empresas. Na escola K alguns elementos mostraram disponibilidade, tendo para o efeito frequentado ações de formação. Nas escolas M e N o diretor nomeou um coordenador da equipa, tendo em atenção o perfil pessoal e profissional, a quem competiu escolher os outros elementos da equipa em concordância com o diretor.

Em suma, a escolha dos professores foi feita tendo presente vários fatores, tais como o perfil e a formação específica que detinham, a motivação que demonstravam. Esta

constatação vem de encontro às preocupações de Barzanò (2009, p. 331) e por nós referidas no enquadramento teórico, que assinala caber

“à direção de escola cabe deixar ‘espaço’ para diferentes iniciativas e providenciar as logísticas necessárias para as facilitar. E são precisos os continuadores, que reestruturam, alargam o projeto e continuam as dinâmicas de mobilização, sabendo ler ou interpretar a experiência dos iniciadores”.

5.2.3. Grau de autonomia da equipa de AA

No que concerne ao grau de autonomia os resultados da análise têm de ser referidos tendo em conta a fonte de recolha de dados. No caso dos relatórios de AE não encontramos qualquer referência a este aspeto. Contudo, nas entrevistas podemos dizer que é unânime a afirmação que a equipa de AA tem um grau de autonomia elevado, sendo praticamente total. A direção não interfere no trabalho da equipa, funcionando como um apoio complementar, facilitando os meios necessários para que esta possa desenvolver o seu trabalho e dando pareceres quando solicitados (C e M), havendo também troca de opiniões (escola I). Por sua vez a escola J refere a existência nessa equipa de 2 assessores do diretor. Estas observações vêm alicerçar a opinião de Murillo (2007, p. 13) ao preconizar “que a EAA deve ser dividida em três subgrupos, cada um deles encabeçado por um membro da direcção que realizará a auto-avaliação de forma autónoma”.

5.2.4. Composição da equipa de autoavaliação

Na generalidade das escolas a equipa de AA é constituída apenas por docentes, variando o número e o perfil de escola para escola. Apenas duas escolas (A e L) referem a presença na equipa de 1 psicólogo. De registar que todas as escolas indicaram que a equipa era constituída por mais do que um professor.

Assim, as escolas C, E e J têm 3 professores na equipa de AA e as escolas D, H, I, K e M têm 4. Segundo o relatório de AI as escolas D, I e M têm 4 professores. Relativamente à escola J, o relatório de AI indica 2 ou 3 professores representantes de diferentes departamentos e níveis de ensino, o coordenador da equipa que também é professor, o diretor (ou alguém da direção), o coordenador da biblioteca escolar, o que perfaz 5 ou 6 professores. A contradição entre o afirmado pelo diretor na entrevista e o presente no relatório pode dever-se à presença do elemento da direção e do coordenador da biblioteca. Verificamos no referido relatório a volatilidade de elementos que passaram pela equipa, que é explicada pelo diretor pela passagem à reforma de alguns destes elementos.

As escolas A e L têm 5 professores, sendo que na primeira há um elemento da direção, 1 elemento do EPE e 1 elemento de cada um dos níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos), e a segunda tem também 1 elemento da direção, 1 do ensino especial e 1 de cada um dos níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos).

Por sua vez, a escola B tem 6 elementos, sendo 1 de cada um dos níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos), 1 do EPE, o presidente do CG e o coordenador dos diretores de turma.

As escolas B, J, e I revelam que na equipa existia um aluno. As escolas B, C, I, J e L referem a presença de um ou mais encarregados de educação, enquanto as escolas B, C, D, E, I e J indicam que um ou mais funcionários faziam parte da equipa. Neste caso, as escolas referem a presença de um funcionário administrativo e um não administrativo, enquanto que na escola E só existe um funcionário administrativo e a escola I não distingue se o funcionário é ou não administrativo. A escola J tem na equipa 2 funcionários, 1 administrativo e 1 não administrativo.

Pelo que temos vindo a referir, em jeito de síntese, podemos afirmar que os professores estão presentes em todas as equipas, de todas as escolas, variando o número de docentes. Em média detetamos a presença de 4 professores, um de cada um dos ciclos (EPE, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo/secundário). Algumas escolas em número minoritário têm um elemento da direção. Nota-se também algumas especificidades, como na escola que tem um departamento do ensino especial e com um representante na equipa. Em relação aos técnicos apenas 2 escolas revelam que fazem parte da equipa.

No que diz respeito à presença de alunos, apenas 3 escolas anunciam a presença dos mesmos na equipa. Algumas escolas referem que têm um pai/EE na equipa.

Estes dados vêm de encontro ao explicitado no CAF (2007, pp. 47-48) que defende a maior representatividade possível da comunidade, bem como uma equipa constituída por 5 a 20 elementos. Por sua vez, Nunes (2007, p. 168) enfatiza a importância da família dos alunos na AA, realçando que muitas vezes a presença dos pais se reduz à sua presença nos órgãos de gestão da escola. Não podemos deixar de referir que os dados por nós obtidos não contrariam a tese de Guerra (2005, p. 159), quando enfatiza que a AA deve ser conduzida por um grupo de professores. Por fim, estes dados reforçam a nossa posição quando no enquadramento teórico defendemos que as equipas de AA devem ser constituídas por cinco ou seis elementos, representativos de cada um dos ciclos e departamentos, por 1 funcionário e 1 pai/EE. Esta equipa deve, ainda, ser nomeada pelo

diretor consultados o CG e o CP, atendendo ao perfil de cada um dos elementos, à sua formação na área da avaliação e na área do tratamento de dados e, também, ter disponibilidade e motivação para o encargo que lhe é pedido.

5.2.5. Disponibilidade do pessoal docente

Quanto à redução da carga horária dos docentes que integram a equipa de AA, verificamos que as escolas A, C e F referem que não foi atribuída qualquer redução, o que significa que os professores tiveram que desenvolver a sua atividade no seu tempo individual. Porém, 4 escolas atribuíram uma redução da componente não letiva de 2h semanais (escolas B, D, I e K). No caso da escola M, esta atribuiu 4h ao coordenador da equipa e 3h aos restantes elementos. Por sua vez, a escola N revela que no mínimo foram atribuídas 2h a cada elemento e 8h no máximo. Quando falamos desta redução estamos a falar na componente não letiva. Não temos informação nas restantes escolas.

No âmbito de número de horas atribuídas, componente que como vimos é variável, temos que a escola E atribuiu 8h semanais a dividir pelos diferentes membros da equipa, sendo que o professor do 1.º ciclo não tem apoio ao estudo (2h), enquanto a escola G atribuiu 6h e a escola H atribuiu 9h.

Mais uma vez se verifica uma grande dissonância entre a componente não letiva atribuída aos professores para realizarem a AA entre as diferentes escolas. Pelo que pudemos constatar, esta variação prende-se com a importância que cada escola dá ao trabalho desenvolvido por estas equipas, com a maior ou menor redução a que cada escola tem no âmbito do crédito global, e ainda à existência ou não de muitos professores com redução da carga horária, resultante da aplicação do estipulado no artigo 79.º do ECD.

Pelos depoimentos dos entrevistados, consideramos que em todos os contextos há uma grande preocupação com a disponibilidade dos docentes para o exercício destas funções e, consequentemente, com a atribuição de uma carga horária - letiva ou não letiva - nos seus horários. Esta constatação reforça a nossa convicção que deve ser atribuída aos elementos desta equipa uma carga horária da sua componente não letiva que não seja inferior a 90 minutos, podendo ir aos 180 minutos para cada elemento, naturalmente tendo em atenção as limitações que cada escola possa ter no que diz respeito aos seus recursos humanos.

5.2.6. Constrangimentos surgidos na constituição da equipa de autoavaliação

No que diz respeito aos constrangimentos surgidos na formação da equipa de AA, as escolas sentiram dificuldades no que concerne à falta de formação específica dos professores (escolas A, B, C, D, E, G, I, K e N). Ainda, relativamente a este item, além de haver entrevistas em que este assunto é omissos, algumas referem a existência de professores que internamente têm formação específica (escolas M e O), ou que proporcionaram essa formação (escolas A, segundo o relatório da AE e escolas H e K).

Há escolas (L e M) que revelam a inexistência de qualquer constrangimento, enquanto outras escolas mencionam a falta de recursos humanos (escolas D, E, G, H, I e O), o que era expectável dada a quantidade de professores que nos últimos anos se reformaram (professores com maior redução da componente letiva ao abrigo do artigo 79.º do ECD).

Em relação aos constrangimentos referidos pelos entrevistados, ao constituírem as suas equipas de AA, verificamos que eles se situam na vertente da formação (ou da falta dela) e na vertente da escassez de recursos humanos.

Estes dois tipos de constrangimentos são referidos no nosso quadro teórico. Relativamente à formação, Azevedo (2007, p. 90) propõe que a escola deve facultar essa mesma formação, o que permite ultrapassar este constrangimento. No caso dos recursos humanos, podemos dizer que no atual momento do sistema de ensino em Portugal, em que as escolas veem diminuir as suas horas de componente não letiva (resultado da aposentação dos professores com maior redução de horas pelo artigo 79.º do ECD) elas terão de optar pelas áreas onde se deve cortar, destacando-se a este nível o corte que pode ocorrer no domínio da AA.

5.2.7. (Des)Vantagens de um elemento exterior à organização – Amigo crítico

Nem todas as escolas recorreram à figura do amigo crítico (escolas D, E, G, J, M e N). De registar que no caso da escola J, há uma discrepância entre o relatório de AI e o depoimento do diretor na entrevista, pois só o primeiro refere existir um amigo crítico.

As escolas que referiram terem um amigo crítico referiram que era oriundo do ensino superior (escolas A e B), ou docentes formadores na área da avaliação (escola C) ou antigos professores (escola K e escola I cuja amiga crítica é a ex presidente do conselho executivo e agora aposentada) ou um parceiro da autarquia (escola L). Portanto, a maioria das escolas não têm a colaboração do amigo crítico.

Na escolha do amigo crítico, nas escolas que revelam tê-lo, pesaram vários fatores que a seguir mencionamos:

- sugerido pela Universidade (escola A)
- convite (escola B)
- convite após sugestão e aprovação do conselho pedagógico (escola C)
- escolhido pela equipa (escola I)
- escolhido pelos seus conhecimentos e disponibilidade (escola K).

No que diz respeito às funções exercidas pelo amigo crítico, segundo as perspetivas por nós enumeradas no quadro teórico, as respostas das escolas que afirmam ter este elemento variam:

- assim, na perspetiva de amigo crítico como consultor e formador técnico-científico, temos a escola B que refere o amigo crítico como aquele que “apoia científica e tecnicamente o grupo de trabalho, com distanciamento e transparência”; já o diretor da escola K assinala que o amigo crítico “teve a função de sugerir caminhos, temáticas, construção de inquéritos e ajudou no tratamento de dados” acrescentando ainda que “como estava fora da escola naquele momento (...) tinha uma visão mais crítica e mais objetiva sobre o trabalho que estava a ser feito”. Por sua vez, a escola C refere que o “amigo crítico reunia com o grupo de avaliação interna, 2 a 3 vezes por ano, para supervisionar um pouco o trabalho” acrescentando que “era muito útil na parte dos instrumentos”. Nesta perspetiva colocámos a escola J, pois o seu relatório de AI revela-nos que a AA da escola “conta com o apoio da consultoria externa que assume funções de “amigo crítico”, formação e validação da aplicação do modelo”;

- na perspetiva de amigo crítico como observador participativo temos a escola A, onde “a sua função é acompanhar e monitorizar” e a escola I, cujas funções atribuídas ao amigo crítico eram “as mesmas que os restantes elementos”.

Como nota final, destacamos que a presença do amigo crítico não emerge nas entrevistas e nos relatórios como uma prioridade das escolas. As escolas que têm esta figura atribuem esse elemento ao facto de algumas delas terem antigos professores com formação específica no domínio da avaliação e que são convidados a serem amigos críticos ou, então, por terem parceiros que disponibilizam um elemento da sua estrutura para colaborarem com as escolas. Os amigos críticos funcionam nalgumas escolas “como consultor e formador técnico-científico” tal como é evidenciado por Díaz (2003, pp. 51-52)

e reforçado por Melo (2009), enquanto que noutras têm mais uma função “de observador participativo”, tal como é preconizado por Macbeath (2005, p.268).

Estes dados vêm confirmar a nossa convicção, assumindo a perspectiva híbrida da função de amigo crítico.

Em suma, a presença de um amigo crítico na equipa parece ser vista como uma mais-valia para o processo de AA das escolas. Contudo, as escolas deparam-se com problemas vários para a sua angariação. Nenhuma escola manifestou desagrado ou apresentou desvantagens para a presença deste elemento.

5.3. Objeto da avaliação interna/autoavaliação

No âmbito da operacionalização do processo de AI nas escolas/agrupamentos debruçamo-nos, neste capítulo, nos aspetos que se prendem com as áreas que estão sujeitas a AA, ou seja, o objeto da avaliação interna. Neste sentido, tomámos como foco privilegiado de análise uma questão que elaborámos especificamente para a segunda entrevista: “A liderança foi objeto da avaliação interna? Que aspetos foram abordados?”

Esta análise está articulada com o que explicitámos no enquadramento teórico, onde fizemos a opção metodológica pelo modelo CAF para identificar as áreas que foram objeto de AA nas escolas do nosso estudo. A análise dos resultados que aqui apresentamos é efetuada à luz deste modelo, utilizando para o efeito os critérios relativos a alguns pontos específicos: 1 - Liderança, 2 - Planeamento e Estratégia, 3 - Pessoas, 4 - Parcerias e Recursos, 5 - Processos e 6 a 9 - Resultados (resultados orientados para os cidadãos/clientes, relativos às pessoas, impacto na sociedade e do desempenho-chave).

1.º Critério: atendendo aos 4 subcritérios

- 1.º subcritério: constatamos que a generalidade das escolas avaliam a liderança na perspetiva desta ser orientadora “da organização, desenvolvendo a visão, a missão e os valores”. Tendo em conta as entrevistas aos diretores, apenas os diretores das escolas A, B, C, D, G, H, M e N referem que este item esteve sujeito a AA. O diretor da escola G acrescenta que foi avaliada, mas “apenas implicitamente”, enquanto o diretor da escola I assinala “sinceramente não sei. Eu procuro resposta a essa questão mas é muito difícil obtê-la” e o da escola K menciona que “esse não era um dos objetivos, nos dois anos em que a AA foi efetuada”. Para o diretor da escola L “a AA a nível de liderança não teve consequências... A nível da visão da realidade partilhada teve”. Por fim, o diretor da escola

M assinala que “a liderança proporcionava uma orientação à organização no sentido do desenvolvimento da visão, missão e valores, como está consubstanciada no PE”.

A análise aos relatórios de AI indica-nos que nas escolas B e J este critério é avaliado uma vez que na primeira escola é assinalado que a “Visão e Estratégia” é avaliada através de “questionários a toda a comunidade escolar” e é verificada a “Eficácia” através de “documentos de referência”. No que diz respeito à escola J o relatório de AI refere que

“a escola tem como missão o desenvolvimento integral dos seus alunos, promovendo o prosseguimento de estudos, a aprendizagem ao longo da vida e a cidadania. (...) a visão, em correspondência com as expectativas de alunos e encarregados de educação apresentada no Projeto Educativo da Escola (PEE), é tornar-se uma escola de referência e excelência cuja identidade se exprime no lema: «Inovação e rigor numa Escola em Mudança»”.

O relatório de AI da escola M assinala que a “Direção faz reuniões com o pessoal não docente para divulgar a missão e objetivos da escola explicitados no Projeto Educativo”.

Tendo em conta os relatórios de AE constatamos que, na generalidade das escolas, existe a preocupação por parte das lideranças, em desenvolver a visão, a missão e os valores, pois se por um lado faz parte da cultura da escola, por outro está presente nos documentos estruturantes, nomeadamente no PE, de acordo com os normativos legais. O Quadro n.º 19 apresenta alguns exemplos que refletem a presença deste item no relatórios de AE:

Relatórios de AE	Escola
“A política do Agrupamento centra-se, essencialmente, na organização e gestão de medidas e ações para ...”	A
“Os documentos estruturantes do Agrupamento expressam a sua identidade e estabelecem as prioridades de ação, sendo evidente a existência de metas quantificáveis para as várias áreas de desenvolvimento”	C
“(...) a liderança pensa a escola como um espaço promotor de princípios e valores humanistas e cívicos. Visando tomar a escola, uma referência para a comunidade local”	E
“A visão que esta liderança tem para o Agrupamento assenta na continuidade de uma missão tradicional”.	G
“A visão e a estratégia da Escola são sustentadas por lideranças fortes (...). Ao enunciar no PE a sua Visão e a sua Missão, a escola assume (...)”.	I
“A visão e a estratégia do Agrupamento encontram-se definidas nos documentos que orientam a ação educativa para o triénio de 2007/2010, de forma clara e sustentada”	K
“Este documento explicita, com clareza, os princípios, os valores e as estratégias”	M

Quadro n.º 19 - Liderança orientadora da organização, desenvolvendo a visão, a missão e os valores

- O 2.º subcritério está sujeito a AA. Segundo os diretores das escolas A, C, E, G (“apenas indiretamente”), H, I (“aqui já acho que no final deste ano seremos capazes de ter uma parte da resposta”), K, L, M (“ao mesmo tempo conclui-se que a gestão da organização tem como finalidade o desempenho social e académico dos alunos bem como é recetiva à mudança”) e N (“estou convencido que sim. Aliás se assim não for, creio que a AA não atinge plenamente os seus objetivos”). O relatório de AI da escola K confirma o teor da afirmação do diretor, pois refere que é avaliada a “gestão e liderança, nomeadamente a “competência e atuação dos corpos dirigentes na gestão da escola (C. E.,

CP., etc.)”. A seguinte afirmação “a boa organização e direção da escola, bem como o clima vivenciado, pontos fortes no Relatório da IGE, foram também confirmados pelos inquiridos” foi retirada do relatório de AI da escola M indo de encontro ao afirmado pelo diretor da escola. O relatório de AI da escola J refere que “as chefias do pessoal não docente, em conjunto com o pessoal respetivo, analisam o resultado do seu trabalho e definem medidas no sentido de lhe introduzir melhorias (assistentes operacionais)”.

Relatórios de AE	Escola
“(…) a direção identificou as situações-problema do Agrupamento e definiu metas e objetivos claros, quantificáveis e avaliáveis”.	A
“(…) há bastante receptividade a propostas e projetos de mudança”	B
“(…) o CE exerce uma liderança discreta mas esclarecida, evidenciando capacidade de mobilização dos diversos atores na identificação e resolução das dificuldades”;	C
“(…) o CE tem um controlo próximo de todo o funcionamento do Agrupamento, exercendo as suas funções com autoridade e proximidade, ainda que de um modo centralizado”;	G
“(…) a gestão de recursos humanos processa-se de modo a permitir a máxima mobilização dos diferentes atores no desempenho das suas funções”;	I
“Ambas (lideranças do CE e CP) facilitam o ambiente organizacional que se vive no Agrupamento, tanto na forma como gerem e promovem as relações interpessoais, como na forma como refletem sobre o sucesso das aprendizagens”.	K

Quadro n.º 20 - Liderança desenvolve e implementa um sistema de gestão da organização, do desempenho e da mudança

Os relatórios de AE (Quadro n.º 20) refletem a existência de lideranças que desenvolvem e implementam sistemas de gestão da organização, do desempenho e da mudança para as generalidades das escolas, não se evidenciando, contudo, se são ou não devidas à realização de AA.

- O 3.º subcritério é objeto de AA nas escolas A, B, C, D, E, G, H, I (“sim. Não sei. Gostava que tivesse acontecido”); K, M (“é apanágio desta Direção motivar e apoiar todos os nossos colaboradores, como é refletido no relatório de AA”) e N.

Relatórios de AE	Escola
“(…) a ação do Diretor, de feição democrática, (…) induz e alimenta um ambiente escolar promotor de um trabalho colaborativo (…). A motivação e empenho fazem, em regra, parte da vida profissional dos docentes”;	A
“(…) aposta-se na motivação e na responsabilização das lideranças e seus pares. Estamos perante órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia que, na sua generalidade e dentro das suas competências, são dinâmicos e interventivos”;	B
“(…) de um modo geral, docentes e não docentes revelam motivação no desempenho das funções que lhes são atribuídas. Os responsáveis do Agrupamento e das diferentes estruturas estão motivados e empenhados na melhoria do serviço educativo, demonstrando conhecer as suas áreas de atuação”	C
A gestão exercida pelo CE é geradora de satisfação e estabilidade profissional (…). sendo reconhecida na comunidade escolar pelo modo como acolhe as propostas dos restantes órgãos de gestão, pelo incentivo à participação e pela proximidade e atenção para com todos os intervenientes no processo educativo”;	D
“(…) contando com a forte motivação e o empenho das lideranças intermédias nas decisões e áreas de ação que lhe dizem respeito, o CE aposta em envolver e responsabilizar os docentes, alunos, funcionários e pais”	E
“(…) decorrente dos estilos de liderança identificados, facilmente se percebe que a motivação e o empenho são características evidenciadas pelos diferentes atores da Escola”;	I
“(…) as lideranças intermédias consideram que, sendo supervisionadas, dispõem de importantes margens de autonomia de ação, o que favorece a promoção do empenho e da motivação dos profissionais que coordenam”;	M
“(…) a gestão deste Agrupamento é centralizada na presidente do CE (…). evidencia uma boa capacidade de motivação dos professores conseguindo obter a sua adesão aos desafios lançados. Porém, havendo grupos de docentes mobilizados nos planos de ação do Agrupamento, existem outros que, embora participantes, não evidenciam grande motivação nos projetos em curso”;	O

Quadro n.º 21 - A liderança motiva e apoia as pessoas da organização, servindo de modelo

O relatório de AI da escola B confirma a avaliação da Motivação e Empenho dos elementos da escola, enquanto que o relatório de AI da escola J assinala a intenção de

“Mobilizar os alunos, os docentes e os funcionários a introduzir maior entusiasmo e envolvimento na execução das suas atividades, - mobilizar os órgãos de gestão intermédios, fomentando a participação e a autonomia, - mobilizar e reforçar o trabalho colaborativo fortalecendo a coesão interna nos órgãos de gestão. (...) A Direção está aberta a mudança e a motivação”.

Os relatórios de AE confirmam que as lideranças “motivam e apoiam as pessoas da organização”, conforme podemos comprovar pelos exemplos retirados dos mesmos e apresentados no Quadro n.º 21.

- 4.º subcritério: Constatamos que, tal como nos outros 3, também é verificável a existência de AA. Os diretores das escolas A, B, C, H, I, K e M mencionam que essa avaliação é efetuada. Conforme podemos observar pelo Quadro n.º 22, relativo aos relatórios de AI, este critério é avaliado nas escolas F, J e K.

Relatórios de AI	Escola
Continuou-se o processo de auto-avaliação junto de alguns órgãos/cargos da Escola, nomeadamente: Departamento Curricular; Área Disciplinar; Conselho de Ano; Conselho de Docentes; Coordenação de Conselho de Docentes; Direção de Turma; Núcleo de Apoio Educativo – NAE; Serviços de Psicologia e Orientação; Coordenação de Projectos Educativos	G
O projeto de intervenção na Escola apresentado pelo Diretor, tomou como ponto de partida todo o quadro legislativo que introduziu o novo modelo de gestão das Escolas, bem como o Projeto Educativo da Escola aprovado em 2008, o Relatório da Avaliação Externa efetuada pela IGE em abril de 2007 e a execução do Plano Anual de Atividades da Escola.	J
(...) o Projeto Educativo está alicerçado nas realidades de Escola e locais.	J
Funcionamento: - a organização e gestão dos meios humanos e materiais; - a gestão dos meios humanos: rotatividade, competência dos funcionários, desenvolvimento	K

Quadro n.º 22 - A liderança gere as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada, segundo os relatórios de AI

Quando analisamos os relatórios de AE, também podemos constatar alguma preocupação por parte das lideranças no que diz respeito à partilha de responsabilidades, como podemos ver nas citações expressas no Quadro n.º 23.

Relatórios de AE	Escola
“(…) o agrupamento encontrou, também, as lideranças necessárias à dinamização da coordenação curricular do processo educativo”;	B
“(…) a gestão dos recursos humanos é efetuada tendo por base o conhecimento das competências pessoais e profissionais e a estabilidade do corpo docente”;	C
“(…) a gestão da escola conhece bem os perfis e as competências profissionais dos docentes e não docentes, o que lhe permite fazer uma gestão eficaz de uns e de outros e tê-las em conta ao afetar as tarefas a cada profissional”;	E
“(…) como estratégia para debelar tais problemáticas, foram implementadas, por um lado, respostas educativas e sociais de apoio aos alunos e famílias e, por outro, foi alargada a oferta formativa através da mobilização de recursos internos e externos”;	F
“(…) neste campo há um conhecimento efetivo das competências pessoais e profissionais do pessoal – docente e não docente – que é usado na afetação às tarefas”;	G
“(…) a Assembleia do Agrupamento cultiva as boas relações institucionais e assume o seu olhar crítico sobre as dinâmicas do Agrupamento. O CE está muito atento a todos os incidentes críticos que possam surgir no quotidiano do Agrupamento e intervém de forma compreensiva”;	K
“(…) o CE procura fazer a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas escolares, o seu presidente exerce igualmente essa função no CP, o que facilita toda a ação desenvolvida neste domínio, verificando-se o incentivo à tomada de decisões e à sua responsabilização, valorizando-se e reconhecendo-se o trabalho realizado”;	L
“(…) verifica-se uma comunicação fácil entre os diferentes órgãos de direção, administração e gestão e entre estes e a generalidade da comunidade educativa, num esforço que valoriza a complementaridade de responsabilidades e funções”.	M

Quadro n.º 23 - A liderança gere as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada, segundo os relatórios de AE

Em suma, relativamente ao 1.º critério podemos afirmar que a generalidade das escolas refere explicitamente a dimensão das lideranças, nos 4 subcritérios definidos pelo modelo CAF Educação (2012, pp. 15-17).

2.º Critério: atendendo aos 4 subcritérios

No 2.º critério “Planeamento e Estratégia”, para melhor podermos inferir se é efetuada a sua avaliação utilizámos para o efeito as entrevistas e os relatórios de AE e AI e na segunda entrevista colocámos as seguintes questões: “a equipa fez uma avaliação no que diz respeito ao planeamento e estratégia da escola? A que níveis?”

- Nas entrevistas aos diretores das escolas A, B, C, E, H, I⁷⁹, J⁸⁰, K⁸¹, L⁸² e O⁸³ constatamos que é feita a avaliação do 1.º subcritério. Os relatórios de AI das escolas B, I e J confirmam a avaliação deste critério. Destacamos o seguinte extrato do relatório de AI da escola I “A avaliação qualitativa será operacionalizada através da recolha e reflexão crítica acerca das informações referidas em diferentes documentos” acrescentando que “os diferentes atores deverão ser consultados e, através dos órgãos próprios dar a conhecer essa mesma reflexão”.

No entanto, a análise aos relatórios de AE não nos fornecem dados tão conclusivos. Destacamos os exemplos presentes no Quadro n.º 24:

Relatórios de AE	Escola
“(…) o absentismo é monitorizado, sendo elevado o número de docentes com atestado médico de longa duração e, residual, o dos assistentes operacionais”;	A
“(…) mercê das estratégias implementadas, da reflexão encetada e da determinação do CE, os resultados têm vindo a melhorar, na generalidade, e têm-se identificado as fragilidades que, pontualmente, justificam os insucessos a algumas disciplinas”;	B
“(…) o PE foi construído com uma explicitação dos problemas essenciais que foram diagnosticados e identificados a partir de uma inquirição, por questionário, feita a alunos, encarregados de educação, professores e pessoal não docente”;	M

Quadro n.º 24 - Obtenção de informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas.

Face à constatação das respostas obtidas e das considerações reveladas pelos relatórios de AE, não podemos dizer que, há evidências que suportem a avaliação deste subcritério pelas escolas.

⁷⁹ “caso não tivesse conseguido obter nenhuma informação que interessasse às partes interessadas não teria contribuído para melhorar nada”.

⁸⁰ “é com a organização. Estamos na caracterização”.

⁸¹ “sim, tendo em conta a sua responsabilidade nos inquéritos”;

⁸² “demonstra que em termos estratégicos também para este agrupamento, é trabalhar rapidamente e a tempo e horas, na recuperação das dificuldades dos meninos logo no 1.º e 2.º ano de escolaridade”;

⁸³ “eu continuo a dizer que há uma articulação muito desajustada entre algumas disciplinas. Entre ciclos e entre algumas disciplinas. Esse é também um dos objetivos da equipa. “

- 2.º subcritério, apenas os diretores das escolas A, B⁸⁴, C, E, H, I, K⁸⁵ afirmaram ter sido feita essa avaliação. Já os relatórios de AE expressam muito pouco no que diz respeito a este item. Concluímos portanto pela não avaliação deste subcritério, dadas as poucas evidências encontradas, tanto nas entrevistas como nos relatórios.

- 3.º subcritério, constatamos: que apenas as escolas A⁸⁶, B, C⁸⁷, E, G, H e K⁸⁸ afirmam ter sido feita a avaliação. Os relatórios ainda são menos explícitos e conclusivos, existindo apenas referências a este nível nas escolas D⁸⁹ e G⁹⁰.

- 4.º subcritério: nas entrevistas aos diretores não retirámos grandes ilações. Contudo, encontrámos maior riqueza de informação nos relatórios de AE relativamente ao 4.º subcritério. Do discurso desses mesmos relatórios destacamos as palavras que constam do Quadro n.º 25.

Em síntese, embora não tenhamos grande informação nas entrevistas aos diretores, os relatórios de AE permitem-nos inferir que há por parte das escolas uma grande preocupação pela modernização e sobretudo pela inovação. Para além desta inferência podemos também dizer que apenas este critério não foi na totalidade motivo de avaliação das escolas, uma vez que não se encontram grandes evidências em relação aos outros 3 primeiros subcritérios. Apenas temos evidências conclusivas por parte dos relatórios de AE, no que diz respeito ao quarto subcritério, ou seja, as escolas sentem que podem melhorar se inovarem, recorrendo para o efeito às novas tecnologias. Ao mesmo tempo estes dados nomeadamente os obtidos nos relatórios de AE vêm dar razão às conclusões que Saraiva (2002, pp. 89-92) tirou no seu trabalho⁹¹.

⁸⁴ “sim, sempre houve uma articulação e cooperação aos 2 níveis”;

⁸⁵ “sim, era da sua responsabilidade”;

⁸⁶ “isso fazem-nos nas reuniões de departamento e depois nos grupos disciplinares. Consegue-se ver isso nas atas”;

⁸⁷ “depois, quando nós tomávamos as medidas, como é evidente, os colegas, nos seus departamentos, nas suas estruturas, tinham to da a hipótese de ver que essas medidas estavam a ser implementadas”.

⁸⁸ “só assim era possível observar resultados”.

⁸⁹ “o Agrupamento, visando a sequencialidade e a articulação curricular, delineou estratégias de ação envolvendo as coordenações de estabelecimento, os conselhos de docentes, os departamentos curriculares e os grupos disciplinares”.

⁹⁰ “a participação dos diferentes atores na definição de prioridades e das atividades é muito mais reativa do que proativa, reduzindo-se, muitas vezes, à sua discussão e/ou aprovação em sede dos órgãos e estruturas em que têm assento”.

⁹¹ - a “existência formal de documentos de orientação, mas que por vezes não são suficientemente sentidos, vividos, conhecidos ou partilhados”;

- o “bom desdobramento da política e estratégia, contempladas no PE, nos PAA, et c”;

- existem “algumas lacunas na estruturação de abordagens e respetiva revisão sistemática, apesar da vontade manifestada e dos esforços de melhoria desenvolvidos”;

- as “carências ao nível da formação contínua dos docentes” e “não docentes da escola”;

- a “grande diversidade generalizada de ofertas de atividades extracurriculares”;

- a falta de evidências de “uma definição clara dos processos-chave, sua articulação com a política e estratégia”;

- apenas num “reduzido número de escolas a política e a estratégia são claramente definidas com base nas necessidades e expectativas presentes e futuras das partes interessadas”;

- “nem sempre a comunicação da política e estratégia da escola às várias partes interessadas é feita de uma forma clara e eficaz”;

Relatórios de AE	Escola
“O agrupamento está aberto à inovação e procura dar-lhe consistência através da mobilização interna e externa dos recursos necessários”.	B
“Procura-se inovar relativamente à oferta educativa e às respostas que se dão aos problemas que se levantam, nomeadamente ao nível disciplinar e no funcionamento dos clubes e ateliers”.	B
“(…) o Agrupamento revela abertura à inovação e capacidade de promover iniciativas inovadoras com repercussão nos resultados escolares. Para isso, revela, ainda, capacidade na mobilização dos apoios necessários à concretização de um conjunto de iniciativas”.	C
“(…) o Agrupamento denota abertura à inovação, o que se evidencia pela grande adesão aos projetos que lhe são propostos”.	D
“(…) a escola está recetiva e revela abertura à inovação que se traduz na mobilização de recursos internos e externos, na procura de novos caminhos, na criação de novas oportunidades de desenvolvimento, progresso e projeção externa por via da adesão a projetos nacionais e europeus”.	E
“(…) a abertura à inovação é notória no investimento feito na atualização/utilização dos equipamentos informáticos (…) como instrumentos de suporte ao processo de ensino e aprendizagem e à organização interna”.	F
“(…) o Agrupamento adere a algumas iniciativas de cariz inovacional, mas com reservas, uma vez que está preso a uma imagem do passado que não quer perder”.	G
“(…) ao apresentar o seu PE, a Escola assume o desafio de se constituir como uma escola de referência e excelência num quadro de abertura à inovação e à mudança”.	I
“Esta capacidade de abertura à inovação é patente no desenvolvimento de projetos pedagógicos nacionais e internacionais, na clara aposta nas novas tecnologias de informação e comunicação”.	I
“(…) é notória a apetência e a abertura manifestada pelos seus responsáveis, pela inovação e adesão a projetos”.	J
“O PE coloca a tónica na inovação e no rigor e enfatiza a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”.	J
“Os diferentes órgãos de administração e gestão da escola, incluindo os responsáveis pelos departamentos curriculares revelaram abertura e apetência elevadas pela inovação e adesão a projetos mas reconhecem a existência de algumas resistências por parte do pessoal docente”.	J
“(…) a qualidade da resposta educativa aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e/ou prolongado tem sido uma fonte de inovação assumida e reconhecida”.	K
“(…) o Agrupamento está a desenvolver esforços no sentido de implementar e utilizar os recursos facultados pelas TIC e a sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem”.	L
“(…) o Agrupamento tem feito ainda um esforço para promover a aplicação das tecnologias da informação e comunicação nas práticas letivas”.	M
“(…) perante os desafios que lhe são colocados, a Escola procura soluções inovadoras”.	N
“(…) a abertura à inovação não é muito evidente no Agrupamento. (…) destaca-se o desenvolvimento de projetos de âmbito nacional e internacional”.	O

Quadro n.º 25 - Planeamento, implementação e revisão da modernização e da inovação

3.º Critério: atendendo aos 3 subcritérios

Em relação a este terceiro critério “Pessoas” o modelo CAF propõe 3 subcritérios.

Os dados que recolhemos não nos permitem dizer com segurança que as escolas na generalidade efetuam a avaliação deste critério. As respostas que obtivemos nas entrevistas inscrevem-se num registo ambíguo que apresentamos de seguida, de acordo com o subcritério em que se inscrevem:

- 1.º subcritério: As respostas obtidas relacionadas com este subcritério não nos permitem inferir que tenha sido objeto de AA, conforme podemos ver:

Escola C – “Portanto, daí que não te possa dar uma resposta, sim, não, concreta”.

Escola G – “Indiretamente através dos estudos que produz”.

Escola I – “Tal não foi feito pela equipa. É feito pela direção”.

Escola N – “Ainda não tenho dados para isso”.

- existem “bons níveis de desempenho o nível da definição da missão, visão e valores das escolas, com trabalho desses mesmos valores ao longo do ano letivo”.

- 2.º subcritério: Em relação a este subcritério transcrevemos de seguida as respostas obtidas, que para o nosso estudo se revelam inconclusivas.

Escola A – “A equipa incentivou e promoveu a Formação Contínua, recorrendo aos docentes e não docentes colocados no Agrupamento”.

Escola B – “Dando contributos tendo em conta a diversidade de intervenientes”.

Escola H – “(...) trabalhou em sintonia com a direção”.

Escola I – “Não houve contributo. É feito pela direção”.

Escola K – “Diminuto, esse papel foi desempenhado pela direção”.

Escola N – “Ainda não tenho dados para responder”.

- 3.º subcritério: os dados obtidos estão constantes nas transcrições abaixo referidas e revelam-se insuficientes para tirar uma conclusão.

Escola B – “Atenuando conflitos, contribuindo para esbater resistências através de contactos formais e informais”.

Escola E – “O contributo é total, sempre que necessário”.

Escola G – “Nenhum”.

Escola H – “(...) trabalhou em sintonia com a direção”.

Escola I – “Tal não foi feito pela equipa. É feito pela direção”.

Escola K – “Diminuto, esse papel foi desempenhado pela direção”.

Escola N – “Ainda não tenho dados para responder”.

Em suma, no que se refere ao critério “pessoas”, os dados não nos permitem identificar evidências que nos levam a concluir que as pessoas estão a ser sujeitas a uma AA por parte das escolas.

4.º Critério: atendendo aos 6 subcritérios

Relativamente ao quarto critério “Parcerias e Recursos”, a análise revelou mais evidências no que diz respeito às parcerias, o que nos leva a acreditar que a AA na generalidade das escolas, tenha incidido também na implementação das mesmas. Já em relação aos recursos não somos da mesma opinião, como veremos. Para tal, analisamos as respostas dadas à seguinte questão, efetuada na segunda entrevista: “Foram avaliados as parcerias que a escola tem? E a gestão de recursos?”. Todavia, para uma leitura mais eficaz, nos dois primeiros subcritérios incidimos na dimensão “parceria” e nos quatro restantes no de “recursos”.

- 1.º subcritério: Neste ponto recorremos aos relatórios de AE que nos permitem identificar se as escolas implementaram parcerias, mais ainda, permite identificar quais as parcerias. Vejamos alguns exemplos apresentados no Quadro n.º 26.

Relatórios de AE	Escola
“O Agrupamento celebrou parcerias e tem vindo a desenvolver outras formas de associação com entidades públicas e privadas visando a melhoria do serviço educativo que presta”	A
“A comunidade educativa está mobilizada para um trabalho de cooperação e de parceria que favorece o desenvolvimento da ação educativa com alunos/crianças deste agrupamento e suas famílias”	B
“É notória a importância dada ao desenvolvimento de projetos, parcerias e protocolos locais/regionais no sentido de melhor responder à grande diversidade de situações problemáticas identificadas”	C
“A diversidade de projetos, de âmbito local, nacional ou internacional a que o Agrupamento tem aderido nos últimos anos é uma mais-valia”.	D
“(…) uma visão de escola, essencialmente qualitativa e informalmente construída, e desenvolve atividades, parcerias e projetos com ela convergentes”.	E
“O Agrupamento aderiu a projetos da iniciativa da CMP e da Junta de Freguesia”.	F
“A dinâmica da Escola também é sentida pela capacidade demonstrada em estabelecer relações com outros parceiros”.	I
“O Agrupamento, ao assumir-se como uma organização educativa aberta à diversidade, procura construir uma resposta adequada aos diferentes problemas que a dinâmica social lhe coloca”.	K
“Para otimizar esta resposta, vive em estreita colaboração com várias instituições da sua área de influência geográfica e pedagógica”.	K
“O Agrupamento, que tem estabelecido protocolos e parcerias ativas para resolução de alguns dos problemas vividos na comunidade educativa e aprofundar a melhoria do serviço educativo que presta, tem estado implicado em alguns projetos”.	M
“As parcerias com empresas e outras entidades locais, (...), têm sido pontuais e sem continuidade, embora o texto de apresentação refira que, neste contacto, têm existido momentos verdadeiramente enriquecedores para alunos e professores”.	N
“Para responder às exigências dos planos de estudos, gerar mais-valias para os alunos e concretizar os seus projetos, a Escola tem estabelecido alguns contactos e parcerias com entidades e instituições locais, nacionais e internacionais”.	N
“O CE promove um trabalho em parceria com os pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola, desde a indisciplina aos problemas sociais e ao insucesso e abandono escolar”.	O
“O Agrupamento tem muitos projetos ativos e desenvolve com diversas organizações, nomeadamente organizações ambientais, de cariz social, de saúde, de ensino e ainda com a Junta de Freguesia”.	O
“O Agrupamento parece, pois, otimizar e rentabilizar as oportunidades, através de parcerias, que o contexto local lhe oferece para responder às necessidades e dificuldades sociais, económicas e educativas da sua população escolar”.	O

Quadro n.º 26 - Desenvolvimento e implementação de relações de parceria relevantes

O relatório de AI da escola J assinala que “os critérios 4 Parcerias e Recursos e 8 Impacto na Sociedade’ apresentam pontuações claramente acima da média”.

De facto, consideramos que é notória a preocupação das escolas com a implementação das parcerias.

- 2.º subcritério: Neste subcritério relativo às parcerias também notamos, embora em menor grau, a importância que as escolas dão à sua avaliação e que é refletida no relatórios de AE, de que destacamos os trechos do Quadro n.º 27 e que foram retirados dos mesmos relatórios:

Relatórios de AE	Escola
"O agrupamento desenvolve um conjunto bastante diversificado de projetos em parceria com diferentes entidades ou sob a sua iniciativa. Estes projetos estão orientados para a formação integral dos alunos, permitem o desenvolvimento de competências básicas essenciais ao seu desenvolvimento escolar e à educação para a cidadania".	B
"Procura-se trabalhar com os alunos mas também com os seus pais, no sentido de que estes valorizem o trabalho da escola e dos seus educandos. Os diretores de turma e os professores titulares de turma têm contado com o empenho da maioria dos pais. Estes tomam algumas iniciativas, como por exemplo, arranjar entradas gratuitas para visitas de estudo".	B
"A comunidade educativa é estimulada a participar na organização e realização de atividades levadas a efeito, tendo-se verificado um interesse crescente dos pais neste aspeto, ainda que, o seu envolvimento seja mais evidente ao nível das associações de pais, constatando-se que, um número significativo de pais ainda não acompanha com regularidade o processo escolar dos seus educandos".	L
"Na proposta de PE, é salientado o papel de mediador que alguns pais têm no estabelecimento de parcerias com algumas empresas e organizações empresariais, no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho".	N
"Embora subsistam algumas falhas na comunicação Escola-famílias, designadamente em relação àquelas que não têm acesso à Internet, é de realçar o diálogo oportuno e proveitoso existente entre ambos, de que é exemplo a reunião de receção aos pais dos alunos do 10.º ano".	N
"O CE promove um trabalho em parceria com os pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola, desde a indisciplina, aos problemas sociais e ao insucesso e abandono escolar, conforme se verifica pelo elevado número de parcerias constantes do PCA e do Projeto TEIP II".	O

Quadro n.º 27 - Desenvolvimento e implementação de parcerias com os cidadãos/clientes

Estes exemplos extraídos dos relatórios de AE são reforçados pelos depoimentos dos diretores nas entrevistas realizadas. Isto é, o diretor da Escola C confirmou que “essa parte das parcerias, por norma, era objeto de análise e balanço mais por parte do CP e do CG”. E, o da Escola L referiu que naquela escola “os contactos são permanentes com grupos de famílias, com atividades permanentes”. Sobre isto, este último diretor aponta “o curso de alfabetização”, “a parceria com a Junta de Freguesia, “o jantar final em que vieram todos, a família toda” terminando com a consideração de que “o momento de ligação da escola à comunidade é importantíssimo”.

Tal como propusemos, passamos agora, à análise da dimensão dos recursos.

- 3.º subcritério”: Não podemos concluir que a gestão dos recursos financeiros seja sujeita a avaliação por parte da equipa de AA. Esta avaliação acaba por se processar na prestação de contas que a direção faz no CG, tal como é referido nas entrevistas por alguns dos diretores das escolas. O da Escola B afirma que é “através da prestação de contas da diretora no CG e com o contributo do adjunto da direção”, o da Escola E refere que no seu caso não é “em sede de equipa de autoavaliação, mas em CG para os recursos financeiros e em relatório de equipa PTE para os tecnológicos” e, por fim, o da Escola N explicita que é “pela direção e pelo CG”. Os relatórios de AI das escolas B e I assinalam que este subcritério está sujeito a AA.

- 4.º subcritério: A avaliação da Gestão do Conhecimento e da Informação revela-se muito incipiente, existindo apenas em algumas escolas referidas pelos diretores:

Escola A “Sim. Através de reuniões de articulação vertical e horizontal, recolha de dados e reflexões individuais em grelhas próprias”.

Escola C “A gestão era muito simples. Nós sempre gerimos a informação de uma forma muito direta. Isto é um traço da cultura desta escola”.

Escola H “sempre partilhada”.

Escola N “Tomando-se consciência da realidade e corrigindo os pontos fracos”. Quando recorremos aos relatórios de AI constatamos que apenas as escolas I e J faz a AA deste subcritério.

- 5.º subcritério: “Gestão dos recursos tecnológicos”. Por sua vez a avaliação da Gestão dos recursos tecnológicos tem-se revelado ténue. Apenas 5 diretores de escolas (A, C, E, G e N) revelaram efetuá-la sem contudo concretizarem como. Da análise dos relatórios de AI verificamos que apenas as escolas G e J fazem a avaliação de subcritério.

- 6.º subcritério: A gestão dos recursos materiais é efetuada naturalmente. Contudo, se falarmos da avaliação dessa gestão ela não é feita em todas as escolas. No discurso dos diretores ela é efetuada nas escolas A, C, G, I, K, M, N e O. Os relatórios de AI indicam-nos que há uma avaliação nas escolas B, G, I, J e K. Assim na escola G aborda apenas a questão dos recursos didáticos disponíveis, referindo que “não sofreu alterações relevantes em relação ao ano 2007/2008”, na escola I a avaliação quantitativa foca-se “na análise e reflexão, quanto às limitações materiais, orçamentais, organizacionais e temporais” e na escola K faz-se avaliação da gestão das “instalações e condições de trabalho (edifício, salas de aula, espaços de lazer, laboratórios, salas de trabalho, TIC's, biblioteca, sala de informática, rádio, wc, outros meios, etc.)”. A escola B não concretiza que tipo de avaliação faz, apenas refere avaliação à gestão dos recursos materiais. Esta posição do diretor foi ultrapassada pela “recente requalificação da escola pela Parque Escolar, há reconhecimento da qualidade das instalações e de espaços de lazer”, segundo o respetivo relatório de AI. O relatório de AI da escola J refere a boa qualidade dos recursos materiais, acrescentando que “estão a ser bem geridos”.

Nos relatórios de AE surge afluído nas escolas, como consta no Quadro n.º 28.

Relatórios de AE	Escola
“As lideranças do CE e das Coordenações de Estabelecimento são efetivas e eficazes, na aplicação do esquema organizativo do agrupamento e na gestão dos espaços, das atividades escolares e do pessoal docente e não docente”.	B
“A limpeza das instalações sanitárias mereceu críticas dos alunos, tendo o pessoal não docente reconhecido que têm fracas condições”.	D
“As instalações estão bem conservadas e têm sido objeto de sucessivas intervenções de aperfeiçoamento, o que se traduz num bom nível de qualidade, segurança e de conforto dos espaços físicos”.	G
“As instalações, os espaços e os equipamentos das duas unidades que constituem o Agrupamento são aprazíveis, havendo uma preocupação constante pela sua manutenção, limpeza e segurança; no entanto, estes espaços são manifestamente escassos”.	G
“Não obstante os cuidados postos pelos responsáveis na manutenção do edifício, a Escola, que se encontra muito perto de completar 50 anos de existência, evidencia alguns sinais de desgaste, designadamente, ao nível dos pavimentos de madeira e das canalizações”.	I

Quadro n.º 28 - Gestão dos recursos materiais

Assim, tal como no subcritério anterior, podemos concluir que a avaliação é ténue.

Em suma, apenas o subcritério relativo “às parcerias”, nomeadamente no 1.º “Desenvolvimento e implementação de relações de parceria relevantes” surgem evidências claras nos discursos tanto dos inspetores, como dos diretores que a generalidade das escolas efetuam uma AA, que lhes vai permitir dar continuidade ou não às parcerias. Também há algumas evidências no que diz respeito ao 2.º subcritério. Relativamente aos quatro subcritérios que dizem respeito à gestão de recursos não encontramos evidências que nos permitam concluir que é feita a sua avaliação.

Esta análise permite-nos encontrar similaridades com as ideias de Saraiva (2002, p. 91) pois, todas elas são confirmadas no nosso estudo, exceto “uma correta e eficaz gestão dos recursos de que a escola dispõe”, uma vez que não temos evidências deste aspeto.

5.º Critério: atendendo a 3 subcritérios

De seguida, iremos proceder à análise do quinto critério relativo aos “processos”.

- 1.º subcritério: Apurámos que a informação fornecida pelos relatórios de AE não nos permitia tirar qualquer conclusão. Já as entrevistas aos diretores não tinham a informação desejável que nos permitisse tirar qualquer ilação. Das entrevistas aos diretores resulta que apenas as escolas A⁹², B⁹³, C⁹⁴, E, G, H, J⁹⁵, K⁹⁶, N⁹⁷ e O admitem que este aspeto foi sujeito a AA, embora de forma insípida.

- 2.º subcritério: Debruçámo-nos mais uma vez na análise às entrevistas realizadas aos diretores das escolas. Podemos constatar também, que apenas é realizada avaliação desta área, nas escolas A⁹⁸, B, C⁹⁹, E, I, K¹⁰⁰ e N¹⁰¹. Dos relatórios de AE relativo às escolas B¹⁰²

⁹² “essencialmente no português e na matemática. Aí reúnem quase todas as semanas, todos os níveis de ensino”.

⁹³ “do PE para o PE” e que ao nível da segurança foram “desde a segurança física dos edifícios até à segurança dos produtos alimentares, até à segurança das doenças sexualmente transmissíveis, do fumo, do álcool, etc.”

⁹⁴ “a equipa mantém-se e de alguma forma vai limando um pouco os processos, colhendo a experiência do ano anterior naquilo que correu menos bem”.

⁹⁵ ainda não efetuou, mas o que propôs ao “CG, foi conseguir fazer AA em termos de serviços”.

⁹⁶ “dois anos de AA não dão hipótese de muita sistematização”.

⁹⁷ não fez completamente, pelo menos “não de forma sistematizada e articulada”.

⁹⁸ “os pais são ouvidos pelos DT. Embora às vezes não venham muitos. Mas há sempre essa preocupação. Com os alunos são ouvidos pelos DT em formação cívica e fazemos nós nessa Assembleia de escola”.

⁹⁹ “como é evidente, tenho de dizer que sim”.

¹⁰⁰ “todas as ações pensadas tiveram como alvo os alunos e os pais/ encarregados de educação”.

¹⁰¹ “muito poucos e apenas na parte ligada à informatização de processos pedagógicos e administrativos”.

¹⁰² “a criação dos CEF de Jardinagem, de Cozinha, de Acompanhamento de Crianças e de Operador de Informática constitui uma das estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares”.

e M¹⁰³. Também podemos dizer que existe alguma preocupação em dar importância a esta área, nalgumas escolas, sem contudo fazer uma generalização.

- 3.º subcritério: Apenas os diretores das escolas A, B, E, G, H¹⁰⁴, K, e N¹⁰⁵ afirmam de forma muito sintética que fazem AA dos processos que envolvem os cidadãos. Mais uma vez verificámos que os dados que temos não nos permitem ser conclusivos.

Em suma, não podemos dizer que na generalidade das escolas é feita a avaliação dos processos. Apenas é admitida em algumas escolas (cerca de metade) e apenas nos dois primeiros subcritérios, sem contudo termos evidências claras da sua realização. Mais uma vez podemos dizer que estes dados vão de encontro à perspetiva de Saraiva (2002, p. 92). Este autor, no seu estudo, registou que este era o critério que suscitava mais dúvidas nas equipas de AA, acrescentando que os processos existentes nem sempre se apresentavam clarificados e inteligíveis para os intervenientes, nem existiam evidências de como as escolas recorriam à inovação para melhorar os seus processos.

6.º Critério: “Resultados orientados para os cidadãos/clientes”

No que diz respeito ao 6.º critério, verificámos que a resposta à questão “Há resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos /clientes?” efetuada na segunda entrevista, tem apenas uma resposta negativa, na escola N¹⁰⁶. As respostas positivas vieram das escolas A, B¹⁰⁷, C¹⁰⁸, D, E, G, H, I, K¹⁰⁹ e M¹¹⁰. Já a resposta à questão “Foram estabelecidos indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes?” foi menos efetiva, dado que apenas responderam positivamente a esta questão as escolas A, B, D, G, H e K¹¹¹. Como tal, não podemos concluir se foram estabelecidos indicadores, uma vez que nem metade das escolas responderam afirmativamente a esta questão, e quando o fizeram não indicaram quais. Os dados por nós obtidos vão de encontro às conclusões de Saraiva (2002, p. 92), uma vez que verificamos a ausência de indicadores de gestão. Existem “abordagens

¹⁰³ “emerge uma preocupação, por parte do Agrupamento, no sentido de aumentar as expectativas dos alunos, das famílias e da comunidade local face ao serviço educativo prestado, patente na vontade de diversificar a oferta educativa e formativa e no desenvolvimento de projetos”.

¹⁰⁴ “de alguma maneira”.

¹⁰⁵ “Sim, na parte que foi feita nota-se”.

¹⁰⁶ “Não, apenas a ausência de queixas e os elogios pontuais”.

¹⁰⁷ “Sim, através dos inquéritos que no final de cada período letivo são aplicados aos Encarregados de Educação”.

¹⁰⁸ “Há. Temos pela forma como nos respondem aos instrumentos e às perguntas que eram feitas na altura na recolha”.

¹⁰⁹ “Sim, através, de duas assembleias de delegados de turma”.

¹¹⁰ “Tudo o que diga respeito à relação para o exterior, da escola para o exterior, portanto, aquela que os pais têm uma perceção, mesmo o próprio serviço educativo da escola, tudo isso foi avaliado pelos pais”.

¹¹¹ “Sim, como para todas as ações”.

casuísticas que impossibilitam comparações quer a nível interno, de ano para ano, quer a nível externo, com outras escolas ou organizações, na maneira como se recolhem dados de satisfação dos ‘clientes’ e que os ‘clientes’ apresentam níveis de satisfação elevados relativamente à actuação das escolas”, havendo, no entanto, “um reduzido envolvimento de pais e outros agentes exteriores à própria escola, apesar de existirem, por exemplo, associações de pais”.

Em suma, tendo por base o modelo CAF verificámos que os resultados obtidos não foram conclusivos.

7.º Critério: “Resultados relativos às pessoas”

O sétimo critério segundo o CAF é o critério que mede “os resultados que a organização atinge relativamente à competência, motivação, satisfação e desempenho das pessoas”, ou seja, é o critério que “trata da satisfação de todas as pessoas pertencentes à organização”. Para a sua abordagem colocámos duas questões: “Há resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas?” e “Quais foram os indicadores de resultados relativos às pessoas?” Relativamente à primeira, a resposta foi afirmativa nas escolas A, B¹¹², D, E, G, H, I e K¹¹³. Tendo a resposta da escola C sido negativa¹¹⁴, tal como a da escola N (“Não. Ainda não se fez a primeira AA”). Para sustentar melhor a nossa argumentação complementámos esta questão colocando uma outra que pretendia verificar se era feita avaliação ao grau de motivação dos funcionários relativamente aos serviços. Apenas as escolas B, D, E (“de forma indireta, não em sede de equipa de autoavaliação”), G, H, I e K deram resposta positiva, indo de encontro à primeira questão formulada.

Em relação à segunda questão obtivemos as seguintes respostas:

Escola A “satisfação Pessoal com o grau de clareza das funções e objetivos profissionais a desempenhar no Agrupamento. Satisfação pessoal com atividade profissional desenvolvida. Satisfação com o grau de envolvimento e de iniciativa, vivido no Agrupamento”.

Escola B “Melhoria do desempenho dos Alunos e Promoção da Qualidade da Instituição e a baixa significativa do abandono escolar”.

¹¹² “sim, constam do PE revisto anualmente”.

¹¹³ “Resultados parciais”.

¹¹⁴ “quando estávamos a implementar a CAF já íamos para lá, mas depois acabamos por não concluir (...) estávamos a caminhar nesse sentido e já tínhamos as situações preparadas quando estávamos a aplicar a CAF. Mas ela ficou interrompida”.

Escola C “Olha tínhamos indicadores que nos eram dados pelos alunos quando preenchiam os questionários, pelos encarregados de educação também que de alguma forma avaliavam um pouco o trabalho feito pelos professores, quando fizemos os serviços administrativos também. Ficou de fora parte dos assistentes operacionais”.

Escola H “(...) foram analisados os inquéritos”.

Escola N “Não existem”.

Em síntese, as escolas, na generalidade, preocupam-se em avaliar a motivação dos seus funcionários, não explicitando contudo os indicadores utilizados.

8.º Critério: “Impacto na Sociedade”

O oitavo critério mede

“os resultados que a organização atinge na satisfação das necessidades e expectativas da comunidade (...), inclui a percepção da sociedade relativamente à conduta da organização e contributo para a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e dos recursos globais, bem como os indicadores internos da própria organização sobre a eficácia do seu contributo face à sociedade”. (CAF, 2007, p. 34)

Na avaliação atendemos aos resultados que a organização atingiu no que respeita ao impacto na sociedade, tendo para o efeito colocado as seguintes questões: “Foi possível observar se há perceção das partes interessadas relativamente aos impactos sociais?” e “Que indicadores de desempenho social foram estabelecidos pela organização?”

Na resposta à primeira questão, verificamos que é positiva nas escolas B¹¹⁵, C¹¹⁶, E¹¹⁷ e M¹¹⁸. Por sua vez a resposta foi negativa nas escolas G, H, I, K¹¹⁹ e N¹²⁰.

Já no que diz respeito à segunda questão, para as escolas I, K e N, verificamos que não foram estabelecidos nenhuns indicadores. Das restantes escolas seleccionámos as seguintes respostas:

Escola B “contactos com as famílias, valorizando a importância da escolarização; contactos com a CPCJ - Porto/Oriental”;

Escola C “ora trabalhávamos muito a falta de assiduidade, o abandono que neste penúltimo ano praticamente foi zero. (...) a indisciplina”;

¹¹⁵ “sim, relativamente aos sectores mais empenhados”.

¹¹⁶ “é evidente que nós fazemos sempre uma análise dos impactos sociais. (...) Não posso neste momento dizer-te o grau de profundidade com que na altura as situações eram más”.

¹¹⁷ “tem sido possível observar de forma empírica”.

¹¹⁸ “e avaliado muito positivamente”.

¹¹⁹ “pouco perceptível”.

¹²⁰ “de forma pouco nítida”.

Escola E “a taxa de seletividade, de forma indireta, tem sido considerada como indicador de desempenho social”.

Em suma, não é crível, perante estes dados, que as escolas estabeleçam este critério como objeto de AA.

9.º Critério: Resultados do desempenho-chave

Como vimos no capítulo 5.3.9. o critério é dividido pelo CAF educação (2012, p. 43) em resultados externos e internos.

Todas as escolas afirmam que foram analisados os resultados externos, com a exceção da escola N que refere que “ainda não se fez a primeira AA”. A escola B faz a avaliação “em sede de reuniões de CT, CDT/s e Departamento”. Colocámos também a seguinte questão “normalmente um dos primeiros aspetos a ser avaliados é o dos serviços. Foi medido o grau de satisfação dos diferentes atores que com eles contactam?” A resposta a esta questão indica-nos que algumas escolas realizaram esta avaliação: escolas B, C¹²¹, D¹²², E¹²³, G¹²⁴, H, I¹²⁵, K e N¹²⁶. Por sua vez, a escola A diz que não realizou essa avaliação. Estes elementos indicam-nos apenas que cerca de metade das escolas fazem essa avaliação.

Todas as escolas afirmam fazer análise aos resultados internos, embora a escola N revele que “ainda está a trabalhar nisso”.

Os relatórios de AI indicam-nos que:

- a escola D faz avaliação dos resultados externos, nomeadamente das provas de aferição e dos exames nacionais e fez a análise “dos resultados internos do Agrupamento, no ano letivo de 2010/2011”. Analisaram a “evolução dos resultados escolares”;
- a escola E faz a avaliação “aos resultados da avaliação dos alunos”;
- a escola D fez a “análise dos resultados internos do Agrupamento, no ano letivo de 2010/2011”, acrescido da análise da “evolução dos resultados escolares”;
- a escola G compara os resultados dos exames com o ano anterior e com os resultados a nível nacional. Faz análise dos resultados internos. Verifica as “taxas de alunos que

¹²¹ “Só na parte dos administrativos. Tivemos 1 ano que fizemos isso”.

¹²² “Sim. Funcionamento. Tudo o que tem a ver com o funcionamento, organização”.

¹²³ “Sim. Aos serviços administrativos, por exemplo eu, sugeri até que pusessem on line um inquérito de satisfação, também, porque nós pusemos como objetivo partilhado para avaliação deles, o grau de satisfação dos utentes...”

¹²⁴ “Aumentou o grau de consciencialização dos problemas/sugestões de melhoria”.

¹²⁵ “Sim. Está em análise o dos docentes”.

¹²⁶ “Será porque os serviços são um cancro na escola”.

concluíram o ciclo sem notas negativas no último ano” e compara-os com anos anteriores;

- a escola I faz a “escolha e organização dos dados relativos aos resultados de cada curso” e também faz uma “análise e discussão dos resultados das colocações dos alunos da escola”;
- a escola J verifica “os resultados alcançados pela Escola face aos objetivos delineados no Projeto Educativo e aos recursos utilizados”.

Em suma, podemos admitir que, na generalidade, as escolas fazem avaliação dos resultados internos e externos, embora valorizem mais os internos.

A nossa análise vai de encontro às conclusões de Saraiva (2002, p. 94), pois “verificaram-se alguns desequilíbrios entre os resultados financeiros (onde existe um reduzido nível de conhecimento por parte dos colaboradores) e os resultados educativos”.

Também fizemos a análise aos resultados, não na perspetiva do modelo CAF, mas na linha de Clímaco (2006, p. 195) que dá relevo aos resultados educativos e que dividimos nos domínios dos resultados sociais e dos resultados académicos.

Em relação aos primeiros, a nossa análise centrou-se na linha de Clímaco (2006, p. 196) nas “atitudes relativamente à escola, traduzidas nas taxas de escolarização, na assiduidade, no abandono e nos incidentes de âmbito disciplinar”.

Verificamos, nas respostas obtidas nas entrevistas e na análise dos relatórios de AE, a importância que a generalidade das escolas dá a este aspeto. Para confirmar aquilo que acabamos de dizer apresentamos no Quadro n.º 29 alguns relatos retirados dos relatórios de AE.

Relatórios de AE	Escola
“O abandono escolar, fruto do trabalho atento dos agentes educativos nos últimos anos, é residual, sendo os potenciais casos acompanhados de perto pelos diretores de turma, tutores, psicólogo e assistente social.	A
“Em caso de situações mais problemáticas de insucesso e de “ameaça” de abandono, o Agrupamento não deixa de recorrer a outras estratégias, designadamente à oferta educativa no âmbito de percursos curriculares alternativos”	C
“Os alunos conhecem as principais regras de funcionamento do Agrupamento e cumprem-nas. São assíduos e, por regra, pontuais”.	D
“As situações de indisciplina de maior gravidade são raras e, quando ocorrem, procura-se, para a resolução dos problemas, o envolvimento de diferentes atores”.	D
“(…) o abandono escolar ao nível do ensino básico foi praticamente inexistente dado apenas se ter registado o abandono de 2 alunos do 8.º ano de escolaridade no ano letivo 2005/06. Para este resultado não é despendida a intervenção das diferentes estruturas de apoio ao aluno existentes na Escola, designadamente, diretores de turma, tutores e gabinete de apoio ao aluno, sinalizando as situações emergentes e atuando, posteriormente, com estratégias diferenciadas face à génese das diferentes situações problemáticas”.	I
“A comunidade educativa reconhece que, não obstante estar-se perante um ambiente de escola bom, familiar e muito cívico, tem havido um agravamento da indisciplina dos alunos, tendo-se localizado facilmente os focos mais problemáticos e agido preventiva e atempadamente”.	J
“Existe um processo implementado para monitorização e acompanhamento dos incidentes relacionados com a (in)disciplina que se constitui como uma mais-valia para o conhecimento e prevenção destes casos”.	M
“Não foram identificados casos de indisciplina dentro do espaço escolar. Os alunos que, pela primeira vez, frequentam a Escola e que demonstram alguma irreverência têm um acompanhamento mais atento da comunidade escolar”.	N

Quadro n.º 29 - Atitudes relativamente à escola, traduzidas nas taxas de escolarização, na assiduidade, no abandono e nos incidentes de âmbito disciplinar

Acrescentamos ainda uma outra vertente - a capacidade dos alunos para aplicar competências sociais e de vida. Nesta vertente não tivemos resultados conclusivos, dadas as poucas respostas obtidas nas entrevistas e que se centraram nas escolas A, C e H.

A análise dos relatórios revelou que há, no caso da escola D, “grande participação dos alunos nos clubes e a adesão do Agrupamento a um diversificado número de projetos que possibilita o desenvolvimento cívico, na dimensão solidária, democrática e de pertença ao Agrupamento”. Na escola J temos que “os alunos estão presentes na discussão das decisões através dos seus representantes com assento nos órgãos da escola, mas revelam alguma falta de motivação para atividades associativas, e referem que a escola nem sempre apoia algumas das suas propostas” e na escola M o relatório revela-nos que “os elementos da comunidade escolar mostram-se satisfeitos com o ambiente educativo vivenciado, baseado no respeito mútuo pelos direitos e deveres dos diferentes intervenientes”.

No domínio dos resultados académicos, a análise às entrevistas permitiu-nos constatar que:

- apenas as escolas A, C, H, e I responderam que na sua AA têm em conta a capacidade dos alunos para aplicar os conhecimentos aprendidos, sem contudo terem concretizado como é feita essa avaliação;
- é efetuada a avaliação nas escolas A, C, D, E, G, H, I, K, L, M e O, no que diz respeito ao “sucesso escolar em variáveis tais como: exames, ou resultados dos testes”;

Por sua vez, os relatórios de AE revelam-nos a importância dada pelas escolas aos resultados que os alunos têm nos finais do período e nos exames, traduzidos pelos seguintes excertos:

Relatórios de AE	Escola
“Os resultados dos alunos nos exames nacionais e os resultados de final de período têm merecido alguma reflexão ao nível dos diferentes órgãos de administração e de gestão do agrupamento, bem como das suas estruturas de gestão intermédia”.	B
- “Nos três últimos anos letivos, a taxa de sucesso dos alunos com planos de recuperação tem vindo, globalmente, a aumentar. O desenvolvimento do PE tem permitido registar uma diminuição das elevadas taxas de abandono verificadas no Agrupamento”.	C
- “Esta comissão estabeleceu uma metodologia para avaliação dos resultados escolares. Os dados de avaliação são utilizados para incentivar e promover o mérito dos alunos, premiando-se o sucesso, a progressão escolar e a participação na vida escolar”.	G
“Coloca um particular enfoque de importância nas áreas de cariz eminentemente académico, constatando-se uma certa desvalorização das áreas curriculares não disciplinares e das outras disciplinas de opção artística”.	G

Quadro n.º 30 - Sucesso escolar (em variáveis tais como: exames ou resultados dos testes)

No que diz respeito ao “valor acrescentado da escola” apenas as escolas A, C, H, K e N responderam que na sua AA este é tido em conta, sem contudo terem concretizado como é feita essa avaliação.

Em síntese, podemos dizer que os dados por nós recolhidos confirmam a visão de Clímaco, quando dá relevo à importância dos resultados sociais. Confirmam também no domínio dos resultados académicos a existência de AA. De registar que não nos foi possível encontrar fundamento para a perspectiva de Clímaco (2006, p. 196), quando esta autora refere que estes se centram nas aquisições ou aprendizagens “no domínio cognitivo e desenvolvimento de competências básicas em todas as disciplinas”, no sucesso após a escolarização, na prossecução de estudos/ingresso na vida ativa ou, ainda, no valor acrescentado.

Cabe agora realizar uma síntese geral deste capítulo “objeto da avaliação interna/autoavaliação”, para explicitarmos que, pela análise dos dados recolhidos, podemos afirmar que, se seguissemos os critérios estabelecidos pelo modelo CAF, a generalidade das escolas apenas avalia os critérios abaixo referenciados.

“Liderança”, nos seus 4 subcritérios.

“Planeamento e Estratégia, fundamentalmente no 4.º subcritério “planeamento, implementação e revisão da modernização e da inovação”.

“Parcerias e Recursos” no que diz respeito aos subcritérios relativos “as parcerias”, nomeadamente o 1.º “desenvolvimento e implementação de relações de parceria relevantes” com evidências claras nos relatórios de AE e nas entrevistas aos diretores. Também há algumas evidências quanto ao 2.º subcritério. Relativamente aos subcritérios que dizem respeito à gestão de recursos, não encontramos evidências que nos permitam concluir que é feita a sua avaliação.

“Processos” em aproximadamente metade das escolas e apenas nos dois primeiros subcritérios.

“Resultados orientados para os cidadãos/clientes”, principalmente no 1.º subcritério. Quanto ao 2.º não podemos inferir que seja efetuada essa avaliação.

“Resultados relativos às pessoas”, nomeadamente nos “resultados que a organização atinge relativamente à competência, motivação, satisfação e desempenho das pessoas”. Assim sendo, podemos dizer que na generalidade há uma preocupação das escolas em avaliar a motivação dos seus funcionários, não explicitando contudo os indicadores utilizados.

“Resultados do desempenho-chave”, nos dois domínios estabelecidos pelo modelo CAF, mas principalmente na vertente dos resultados internos.

Para finalizar, assumimos que em relação aos resultados, os dados obtidos estão na linha de Clímaco, ao relevar a importância dos resultados sociais nomeadamente das “atitudes relativamente à escola, traduzidas nas taxas de escolarização, na assiduidade, no abandono e nos incidentes de âmbito disciplinar”.

Não podemos deixar de frisar que a análise que fizemos baseou-se nas duas entrevistas aos diretores das escolas, e nos registos encontrados nos relatórios de AE e de AI. Estes revelaram-se muito incipientes e com pouca informação. Os relatórios de AE aparentam ser pouco profundos, muito institucionais e revelam uma imagem das escolas bastante “cor de rosa”. Será que foi intencional para transmitirem uma imagem da escola portuguesa positiva? Será que refletem apenas uma atitude política de branqueamento por forma a considerarem adequadas as políticas educativas? Em relação às entrevistas admitimos que poderiam ter outro grau de profundidade na análise que agora fazemos. No entanto, a nossa abordagem a este tema foi sendo alterada à medida que fomos fazendo a análise de resultados.

A abordagem que realizámos, tendo em vista explicitar o “objeto de avaliação interna” que as escolas em estudo privilegiam, permite-nos afirmar que cada uma investe em aspetos diversificados de acordo com o próprio contexto, com os recursos que possuem, com os interesses em causa. Contudo, apesar da autonomia que é dada às escolas para a sua realização, na margem permitida pela imposição normativa que lhes subjaz, questionamo-nos: que modelo foi escolhido? Por quem? Por que razão? Para quê? É sobre estas questões que nos debruçamos de seguida.

5.4. Aplicação do modelo

Neste capítulo procuramos desocultar “quem esteve envolvido na escolha do modelo de AA” e as razões apresentadas pelas escolas para escolherem especificamente aqueles modelos e não outros, assunto a que já dedicamos o capítulo 4.2..

Nesta perspetiva, a escolha do modelo de AA é feita:

- pela equipa de AA nas escolas D, M e L; o relatório de AE desta última revela-nos:

“a equipa constituída já estabeleceu um plano de ação, definiu algumas áreas de intervenção, as consideradas prioritárias, e, a partir de agora, vai começar a construir os instrumentos de recolha de dados e a desenvolver e concretizar o processo de autoavaliação do Agrupamento, de uma forma global e integrada”;

- pela direção nas escolas A (em conjunto com o Consultor Externo e a DGIDC), E (com o CG e CP), H e K (nestas também participou o CP);
- pelo CP nas escolas B (com o CG) e C (“basicamente era o órgão pedagógico e depois a equipa dentro daquilo que depois poderia ser ainda da sua autonomia”);
- pelos “órgãos e estruturas da escola” na escola G;
- por “ninguém” na escola N.

Em suma, constatamos que a escolha do modelo de AA, não obedece a um preceito uniforme. Há escolas em que a escolha é feita isoladamente por um órgão, outras em que participam mais do que um órgão. Nas escolhas nota-se a presença da equipa de AA, da direção e dos órgãos de estrutura (CG e CP), nuns casos com poder decisório e noutros casos como elemento consultivo. Estes dados eram expectáveis. A nossa opinião vai no sentido de que a equipa de AA deve ter autonomia para realizar a AA, o que implica ser ela a escolher o modelo que irá utilizar.

A justificação que as escolas dão para a escolha daquele modelo em relação a outro também varia de escola para escola. Assim iremos usar algumas frases retiradas das entrevistas e que pretendem justificar as opções de escolha que cada escola tomou:

Escola A “o modelo de AA do TEIP é um modelo imposto pela DGIDC;

Escola E

“teve a credibilidade de ser sugerido por um membro do CG, docente na FEUP; Quando apresentado por um dos membros da equipa de trabalho que o concebeu, pareceu ter potencialidades e corresponder ao que é exigido às escolas no momento da apresentação de contas. Acima de tudo, ou para além disso, é grátis”;

Escola G “porque é adequado à realidade desta escola”;

Escola H

“fomos convidados pela escola de Gueifães para entrar num projeto Europeu que veio a ter o nome de qualidade XXI, que era exatamente um projeto sobre AI (...). Na altura eu tinha na direção como assessora uma colega, que se interessava muito pelos aspetos da AI, e portanto entramos e começamos a trabalhar na qualidade XXI, e começamos a fazer AI nessa altura”;

Escola I

“nós tivemos uma formação para isso, porque fizemos, 5 de nós, mas uma já não está cá, portanto 4 dos atuais, fizemos aquele curso do INA, precisamente no momento que estávamos a decidir, tínhamos sido avaliados e estávamos a decidir o que íamos fazer, e achamos que não era por aí. Com os recursos que tínhamos cá dentro, era melhor primeiro tentarmos nós arranjar e arranjar”;

Escola K “pareceu mais operacionalizável que o da CAF”;

Escola M “foi utilizado um modelo de AI, que foi proposto pela própria equipa. Aqui seguindo conselhos e apoio dos colegas da Direção que atrás referi e estavam a trabalhar estes aspetos nas suas pós graduações”. O relatório de AI vai mais longe pois a escolha do

“modelo de avaliação adotado, o PAVE - Perfil de Autoavaliação permite alguma flexibilidade na abordagem e é capaz de corresponder à escola que somos, pois identifica um conjunto de áreas na vida das escolas que podem ser consideradas o ponto de partida para a discussão sobre a qualidade e a eficácia, princípios que estão subjacentes às preocupações avaliativas”.

O relatório de AI da escola D assinala que

“foram realizados questionários a serem preenchidos pelos encarregados de educação” para “dar cumprimento às sugestões da equipa inspetiva que visitou esta Escola e com o objetivo de conhecer o modo como os alunos de 2.º e 3.º ciclos ocupam o seu tempo fora das atividades letivas”.

Se a análise tiver por base os relatórios de AE, temos as seguintes notas:

Relatórios de AE	Escola
“Um processo abrangente de autoavaliação, por proposta e com a colaboração da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontra-se em fase embrionária”.	A
“Em 2004/05 aderiram à implementação do CAF tendo constituído a respetiva equipa de avaliação, abordando os seguintes critérios: 1- Liderança (Missão e valores) e 7 – Pessoas (Docentes). Dada a sua complexidade e as dificuldades de aplicação ao agrupamento, resolveram passar, no ano letivo em curso, um inquérito sobre o grau de satisfação da comunidade escolar, abandonando o modelo CAF”.	B
“Atualmente, por força de uma obrigação contratual no âmbito do Programa TEIP, o Agrupamento orienta o seu processo de avaliação interna no progresso do Projeto – com incidência nas componentes pedagógica e financeira - por forma a produzir relatórios (intercalar e de execução global do Projeto) a serem remetidos às entidades competentes”.	C
“Há a preocupação de conceber um modelo com referenciais articulados com o PE”.	D

Quadro n.º 31 - Justificação da escolha daquele modelo

Sintetizando, podemos dizer que há escolas que escolheram o modelo, pelo facto de, nas mesmas haver alguém que tenha participado em ações de formação, onde trabalharam com o modelo que depois surgiu para a escola. Ao mesmo tempo nas escolas TEIP, o modelo de AA do TEIP é um modelo imposto pela DGIDC.

5.5. Instrumentos de autoavaliação

Para terminar a abordagem que temos vindo a fazer relativa às fases do processo da operacionalização da AI, de seguida, analisamos e tecemos algumas considerações relativamente aos elementos que estiveram envolvidos na escolha dos instrumentos de avaliação, nomeadamente: diretor, CG, CP, professores, funcionários, alunos, pais, equipa de AA. Incluímos também, os elementos recolhidos relativos aos instrumentos de recolha de dados utilizados para a AA e, também, as razões da sua escolha, ou seja, se a escolha se relaciona com a Utilidade, a Exequibilidade ou a Pertinência.

Neste âmbito, verificamos que os instrumentos de AA foram escolhidos:

- pela equipa de AA nas escolas A, C, D, E, G, H, I, K e M;
- pelos professores nas escolas C, E, H e N;

- pelos funcionários nas escolas C, D e E;
- pelos alunos nas escolas C e E.

Desta análise podemos afirmar que nas escolas C e E os instrumentos de AA foram escolhidos tanto pela equipa de AA, como pelos professores, pelos funcionários e pelos alunos. Por sua vez a equipa de AA e os funcionários foi quem escolheu os instrumentos na escola D. Já na escola H foram escolhidos pela equipa e pelos professores. Por sua vez, foram os professores que escolheram os instrumentos na escola N, o que vem de encontro ao preconizado por Barzanò (2009, p. 71). Nas outras escolas (A, G, I, K e M) os instrumentos foram escolhidos pela equipa de AA, situação que se coaduna com a perspetiva que defendemos.

Quanto aos instrumentos usados, os diretores da maioria das escolas, pois excetua-se as escolas F e N, referem a utilização de questionários, embora envolvendo amostras variadas e aplicados de diferentes formas. Assim, a associação de pais da escola B aplica inquéritos de satisfação em relação aos serviços e ao atendimento, sendo esses inquéritos validados pela equipa de AA. O relatório de AI desta escola refere que foram aplicados “questionários online para alunos, professores e encarregados de educação”. A escola C aplicou os questionários *online* a todo o universo (não foi por amostragem). A escola D também refere que os questionários foram aplicados a toda a comunidade. A escola H aplica por amostragem os questionários aos alunos, funcionários e pais. O relatório de AI da escola I indica-nos que foram aplicados questionários aos pais e EE, bem como aos assistentes e professores.

A escola J aplica inquéritos de satisfação aos professores e funcionários. O relatório de AI desta escola confirma o teor da entrevista, justificando esta aplicação com o facto de os questionários “serem abrangentes”, permitindo “aferir conclusões sobre o nível de desempenho da escola e evidenciar domínios que necessitam de ser melhorados”. Além disso, acrescenta que foram aplicados questionários aos alunos e pais/encarregados de educação “direcionados para o critério 6 - resultados orientados para os cidadãos clientes”. Verificamos que os questionários foram distribuídos “em formato de papel aos pais/encarregados de educação”, enquanto que, a inquirição “aos alunos, PD e PND foi feita através de uma plataforma de questionários *on-line*”. O mesmo relatório assinala que “o modelo de questionários lançados na escola resultou da adaptação de um dos questionários disponíveis na página eletrónica da DGAEP e elaborado pelo EIPA”;

Na escola L, segundo o relatório de AE

“a equipa elaborou questionários, no sentido de avaliar algumas áreas de funcionamento do Agrupamento, tendo sempre como referente as orientações expressas no PE. Após a aplicação dos questionários elaborados e do posterior tratamento dos dados, verificou-se a necessidade de reformular os instrumentos de trabalho, no sentido de obter elementos mais precisos e corretos que permitissem identificar melhor as áreas deficitárias e as eventuais razões que as determinaram”.

Por sua vez, o diretor da escola M afirma que

“foram aplicados questionários, a pais, funcionários e professores (...) grande parte dos dados, penso que a maioria dos dados, foram recolhidos em suporte informático, alguns deles foram recolhidos *online* (questionários colocados *online*), (...) então foram disponibilizados computadores, nomeadamente na sala TIC e computadores portáteis, que permitiram aos EE que eram convocados para vir à escola, para preencherem esses inquéritos, pudessem fazê-lo diretamente no computador, fazendo com isso que o próprio inquérito ficasse automaticamente preenchido em suporte eletrónico. O que facilitou um trabalho posterior de análise muito mais rápido”.

A escola B refere a aplicação de inquéritos e entrevistas, análise estatística de resultados da AI e AE dos alunos. O relatório de AI confirma apenas a utilização de questionários.

Apenas as escolas F e L não admitem a utilização da análise documental. Das escolas que identificaram o uso da análise documental, esta foi realizada:

- às atas de CT e CD nas escolas A, C, D, E, H, I, K, O e M¹²⁷;
- aos documentos orientadores (PE, RI, PAA, PCA) nas escolas A, C, E, G, H, I, K, N, M¹²⁸;
- aos dados estatísticos, referida pela maioria das escolas (A, B, C, D, E, G, H, I¹²⁹, J, K¹³⁰; M, N e O);
- através da análise global das fichas de AA na escola G, segundo o seu relatório de AI;
- através de grelhas de AA “baseadas no modelo disponível no manual de apoio para a aplicação da CAF, da DGAEP, com as devidas alterações adaptadas às escolas” referidas no relatório de AI da escola J;
- através de grelhas para análise documental referida no relatório de AI da escola M.

As entrevistas foram referidas pelos diretores nas escolas B, C e H. Os relatórios de AI das escolas I e M referem a utilização deste instrumento. Estes relatórios destas 2 escolas também referem o recurso à observação;

A escola L referiu a utilização de quadros de monitorização.

¹²⁷ feito por uma equipa diferente da equipa de AA;

¹²⁸ feito pelo CG e pelo CP no final do ano;

¹²⁹ o relatório de AI da escola I refere a utilização de dados estatísticos das “colocações no ensino superior”;

¹³⁰ A escola K admitiu a utilização do SPSS no tratamento de dados estatísticos por parte do amigo crítico; o relatório de AI identifica caracterização da população discente recorrendo à plataforma MISI;

Estes dados estão de acordo com as nossas convicções referidas no quadro teórico, quando dissemos que a maioria das escolas iriam escolher os questionários, por abrangerem uma amostra maior, serem mais flexíveis, de resposta mais rápida para os inquiridos, de mais fácil tratamento, o que está de acordo com Alaíz (2007) e o modelo CAF (2007, p. 30). Referimos também a importância da análise documental, dada a infinidade de documentos internos que as escolas possuem e que podem retratar a sua realidade, o que é confirmado nestas entrevistas. Tal como referimos, poucas escolas usaram as entrevistas (apenas 5 escolas utilizaram este instrumento, 3 referidas nas entrevistas aos diretores e 2 no relatórios de AI).

A escolha dos diferentes instrumentos de AA foi feita devido à sua utilidade, exequibilidade e pertinência, (razões por nós referidas) e admitida por todas as escolas, exceto pelas escolas F, J, L e O, que não responderam a esta questão. Aliás, nos relatórios de AI, verificamos que a escola I refere como parâmetros de escolha a “coerência, pertinência, eficácia, prestação de contas e divulgação de boas práticas”; já na escola M o relatório refere que a escolha se deveu a “princípios da pertinência, da clareza e da abrangência, de modo a que os seus utilizadores pudessem, com o mínimo de dúvidas, dar respostas objetivas, segundo a experiência de cada um”.

Estes dados confirmam o que é referido pelo SICI (2007, pp. 22-25) nos pontos 1 (pertinência), 5 (utilidade) e 6 (exequibilidade) e, também, estão de acordo com as normas do Joint Comittee, para quem a avaliação deve obedecer¹³¹ à utilidade e à exequibilidade. Por fim salvaguardamos que, pelas respostas recolhidas, não foi possível confirmar a tese de Guerra (2005, pp. 75-76) e (2002, pp. 25-26), para quem os métodos utilizados na avaliação devem ter diversidade, sensibilidade, adaptabilidade; interatividade e gradualidade.

Indicadores

Neste ponto do trabalho, apresentamos e analisamos os indicadores que foram usados pelas escolas na sua AA. Para o efeito, procederemos à análise dos relatórios de AE e de AI das 16 escolas envolvidas, bem como das entrevistas realizadas aos seus diretores/presidentes. Os dados recolhidos na primeira série de entrevistas não nos permitiu

¹³¹ O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* é um grupo de associações profissionais preocupadas com a qualidade na avaliação, e está sedado no Centro de Avaliação da Western Michigan University. Podemos encontrar uma lista das entidades que participam no *Joint Committee* em: <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>

retirar inferências significativas sobre os indicadores, pois foi um tema pouco aprofundado. Tendo presente este aspeto, na segunda entrevista colocamos uma grande diversidade de indicadores para que os diretores, após consulta aos coordenadores da equipa de AA, pudessem selecionar aqueles que foram utilizados na AA da escola que dirigem. No entanto, tal como referimos no capítulo 1.3.1. da 2ª parte, apenas metade dos diretores das escolas da amostra responderam a esta entrevista. Relativamente aos relatórios de AE, na generalidade, não identificam os indicadores usados. Quanto aos relatórios de AI apenas temos dados referentes às oito escolas que enviaram os respetivos relatórios, ou que tivemos acesso por estarem disponíveis na página da escola. Deste modo, a análise que se segue centrar-se-á privilegiadamente na segunda entrevista realizada aos diretores.

Indicadores de Contexto

A partir dos dados recolhidos na segunda entrevista construímos o Quadro n.º 32, no qual constam os indicadores de contexto identificados pelos diretores como aqueles que foram usados nas suas práticas de AA.

E	Segunda entrevista aos diretores	Escolas
117	Infra-estruturas	A, C, D, E, G, H, I, K, L
118	Clima de escola.	A, C, D, E, G, H, I, K, N
119	Percurso escolar anterior.	A
120	Aspirações educacionais dos alunos medida através da percentagem de alunos que querem tirar cursos superiores.	A, G, I, K
121	Nível socioeconómico da família, medida através das habilitações académicas, profissão e salário médio dos pais.	A, C, E, G, H, I, K, L
122	Número de membros que compõem o lar e percentagem de alunos que vivem em famílias numerosas.	A, C, H, K
123	Percentagem de alunos que têm computador, enciclopédia ou outros elementos auxiliares em casa.	A, C, G, I
124	Número de horas que os pais dedicam a ajudar os seus filhos a fazerem os trabalhos de casa.	G, K
125	Aspirações educacionais dos pais relativamente à formação dos seus filhos, medida através da percentagem de pais que desejam que os seus filhos tirem cursos superiores.	K
126	Informação que os pais têm sobre as decisões da escola.	D, H, I
127	Percentagem de pais que falam com os professores num ano.	A, C, D, G, H, I, K
128	Influência dos representantes dos pais nas decisões tomadas no Conselho Escolar/Conselho Pedagógico, as sugestões apresentadas pelos pais e o tratamento que foi dado às mesmas.	H, K
129	Análise do meio envolvente, consultando para o efeito a lista de organismos relevantes do meio e sua relação com a escola.	A, C, N
130	Conhecimento das necessidades/oportunidades de trabalho, na região.	I
131	Reputação que tem a escola no meio a que pertence;	E, H, I, K

Quadro n.º 32 - Indicadores de contexto

A análise do Quadro n.º 32 permite-nos constatar que as escolas usam fundamentalmente os indicadores relativos às “infraestruturas” e ao “clima de escola” (9 escolas utilizam estes indicadores), ao “nível socioeconómico da família, medida através das habilitações académicas, profissão e salário médio dos pais” (8 escolas) e à “percentagem de pais que falam com os professores num ano” (7 escolas). Os relatórios de AI identificam apenas 4 escolas que utilizam os indicadores relativos ao ambiente escolar

(escolas I, J, K e M). No que diz respeito aos indicadores relativos à família dos alunos apenas estão presentes em 3 relatórios de AI das escolas (E, G e J). De registar também que 4 relatórios de AI identificam indicadores com os alunos.

Também verificamos a pouca importância atribuída pelas escolas aos indicadores de contexto relativos quer ao “percurso escolar anterior”, quer às “aspirações educacionais dos pais relativamente à formação dos seus filhos, medida através da percentagem de pais/EE que desejam que os seus filhos tirem cursos superiores” (ambos utilizados apenas por 1 escola), ao “número de horas que os pais dedicam a ajudar os seus filhos a fazerem os trabalhos de casa” e à “influência dos representantes dos pais nas decisões tomadas no Conselho Escolar/Conselho Pedagógico, as sugestões apresentadas pelos pais e o tratamento que foi dado às mesmas” (2 escolas referem ter utilizado estes 2 indicadores).

Tomando como fonte de dados os relatórios de AE verificamos que os mesmos confirmam os depoimentos das entrevistas no que diz respeito à utilização do indicador:

- “infraestruturas” - na escola C¹³² e na D¹³³;
- “aspirações educacionais dos alunos medida através da percentagem de alunos que querem tirar cursos superiores” - nas escolas K¹³⁴, C¹³⁵, D¹³⁶, E¹³⁷ e J¹³⁸;
- “nível socioeconómico da família, medida através das habilitações académicas, profissão e salário médio dos pais” na escola E¹³⁹;
- “análise do meio envolvente, consultando para o efeito a lista de organismos relevantes do meio e sua relação com a escola” - na escola D¹⁴⁰.

¹³² “de uma maneira geral, é notório o cuidado com a manutenção e segurança das instalações e equipamentos”.

¹³³ “no que respeita à manutenção e salubridade das instalações, são feitas desinfestações e desinfecções aos espaços e inspeções aos equipamentos. A limpeza das instalações sanitárias mereceu críticas dos alunos, tendo o pessoal não docente reconhecido que têm fracas condições”.

¹³⁴ “as expectativas dos alunos refletem, na maioria, o prosseguimento de estudo da vertente técnico-profissional”.

¹³⁵ “as baixas expectativas das famílias face à escola justificaram a inclusão no Projeto Educativo de ações destinadas a valorizar a escola e, consequentemente, o impacto das aprendizagens. A intervenção junto dos alunos e famílias de duas profissionais (técnicas) com formação na área social tem vindo a revelar-se determinante na melhoria desta dimensão escolar...As baixas expectativas das famílias face à escola justificaram a inclusão no Projeto Educativo de ações destinadas a aproximar as famílias à escola”.

¹³⁶ “os contactos frequentes dos docentes titulares de grupo/turma e dos diretores de turma com os alunos e encarregados de educação permitem-lhes conhecer as expectativas dos alunos e famílias face à escola. Este conhecimento é suportado na análise da informação recolhida através de inquéritos dirigidos a diferentes elementos da comunidade educativa. À diversidade de origens socioculturais dos alunos está associada uma grande diferenciação das expectativas dos alunos e famílias”.

¹³⁷ “as elevadas expectativas das famílias em relação ao desempenho dos seus educandos, para os quais têm projetos de vida que apontam para a aquisição de formações superiores, e a consequente valorização do papel da escola”.

¹³⁸ “as expectativas dos alunos e dos pais estão maioritariamente centradas no acesso ao ensino superior com um padrão de exigência de tal forma elevado que faz com que, por vezes, sintam essas expectativas goradas. Perante uma população escolar com expectativas muito altas e, provavelmente, portadora de inúmeros talentos, poder-se-ia esperar uma maior ênfase em planos de desenvolvimento”.

¹³⁹ “atendendo aos indicadores disponíveis, nomeadamente às habilitações académicas e profissões dos pais e mães, às percentagens de alunos com computador e internet em casa e aos apoiados pela ASE, o contexto corresponde predominantemente às classes alta e média-alta”.

Em suma, nos indicadores de contexto mais utilizados pelas escolas da nossa amostra, encontramos alguns preconizados por autores que fundamentam o nosso quadro teórico de referência. É o caso de MacBeath (*in* SICI, 2007, p. 31) nomeadamente o clima de escola e a articulação família-escola, de Díaz (2003, pp. 46-47) que estão relacionados com a comunidade onde inclui a análise do meio envolvente e socioeconómica do meio e os relacionados com a família, de Clímaco (2006, pp. 195-196) e por Guerra (2005, pp. 55-57). Em nossa opinião, e corroborando das ideias de Scheerens (2000, p. 95), estes são indicadores que permitem fazer a caracterização quer da escola, quer do ambiente escolar.

Indicadores de input

A partir da segunda entrevista aos diretores construímos o Quadro n.º 33 relativo aos indicadores de Input usados nas respetivas escolas.

A leitura do Quadro n.º 33 permite afirmar que os indicadores mais utilizados pelas escolas são: “características dos alunos (...)” usado em 7 escolas e “estado do edifício e antiguidade do edifício onde está localizada a escola”, “experiência dos professores medida através do número de anos na profissão” usados em 6 escolas.

E	Segunda entrevista aos diretores		Escolas
132	Número médio de livros por aluno na biblioteca.	4	A, C, E, G
133	Estado do edifício e antiguidade do edifício onde está localizada a escola.	6	A, C, E, H, I, K
134	Número médio de alunos por turma e por professor.	5	A, C, G, H, I
135	Número médio de alunos por computador que é um bom indicador do impacto das novas tecnologias sobre a educação.	4	C, E, G, I
136	Características do pessoal (educação, carácter, qualidade de ensino, relações com a comunidade).	5	E, G, H, I, K
137	Nível académico inicial dos alunos medida através da nota média do ano anterior.	3	A, C, E
138	Características dos alunos: etnicidade, género, idade, percentagem de alunos repetentes, competências linguísticas, necessidades educativas especiais.	7	A, C, E, H, I, K, N
139	Formação dos professores medida através da percentagem de professores que participaram em cursos ou outras atividades de formação docente.	2	C, G
140	Experiência dos professores medida através do número de anos na profissão.	6	C, E, G, H, I, K
141	Rotação dos professores medida através do número de anos de permanência numa mesma escola.	3	G, I, K
142	Remuneração dos professores.	1	E

Quadro n.º 33 - Indicadores de entrada (input)

Recorrendo aos relatórios de AI, verificamos que estes indicadores são pouco usados. (no máximo em 2 escolas os relativos aos professores e aos não docentes).

Os indicadores de entrada menos usados são: “remuneração dos professores” apenas utilizado por uma escola e “formação dos professores medida através da percentagem de professores que participaram em cursos ou outras atividades de formação docente” usado em 2 escolas.

¹⁴⁰ “no Agrupamento, existe um número significativo de alunos que vive em instituições sociais, tais como (...). Existem ainda alunos que, apesar de viverem com a família, apresentam graves carências económicas e afetivas, que se prendem com problemas familiares graves”.

Cruzando estes com o enquadramento teórico apresentado verificamos existir uma harmonização com os autores selecionados. Ou seja, segundo o que refere Scheerens (2000, p. 95) e o exposto pelo SICI (2007, p. 25), os dados de input referem-se aos recursos que a escola aplica com vista à maximização da qualidade, existindo dados de input sobre os recursos humanos (alunos e funcionários da escola), recursos estruturais e materiais, Guerra (2005, pp. 55-57) e Díaz (2003, pp. 41-42).

Porém, queremos realçar que sendo a bateria de indicadores citados por estes autores muito vasta, naturalmente nem todos são utilizados pelas escolas.

Indicadores de processo

Para uma leitura mais fundamentada, construímos o Quadro n.º 34 que identifica as escolas e os indicadores por elas utilizados.

Ao analisarmos o Quadro n.º 34 verificamos que alguns dos indicadores de processo por nós indicados não foram usados nas escolas, tais como: “segurança no ensino da matéria”, “habilidade para resolver situações imprevistas”, “influências do grupo de pares, ao nível de motivação dos colegas de turma, nível académico do grupo”, “tempo que os docentes passam na escola fora das aulas”, “tarefas diretivas, segundo a opinião dos membros da comunidade educativa”.

E	Segunda entrevista aos diretores		
163	Uso do tempo para a aprendizagem.	2	C, H
164	Qualidade do ensino-aprendizagem.	5	A, C, E, G, K,
165	Apoio em caso de dificuldade de aprendizagem.	8	A, C, D, E, G, H, I, K
166	Facilidade de tomar simples a aprendizagem.	2	A, C
167	Segurança no ensino da matéria.	0	
168	Habilidade para resolver situações imprevistas.	0	
169	Métodos de ensino do professor, bem como a organização do material de apoio.	5	A, H, I, K, N
170	Relações que o professor mantém com os seus alunos na aula.	5	C, D, E, H, K
171	Elementos que caracterizam a escola como lugar adequado para a aprendizagem.	4	A, C, E, K
172	Clima em que se realiza a aprendizagem usando questionários.	4	A, D, E, I
173	Influências do grupo de pares, ao nível de motivação dos colegas de turma, nível académico do grupo.	0	
174	Contexto social dos alunos e condições materiais de trabalho (espaço e tempo).	7	A, C, E, G, H, I, K
175	Como os alunos se sentem socialmente na escola (como convivem no dia-a-dia, como são tratados fora da turma, como enfrentam situações de conflito).	5	A, C, E, I, K
176	Avaliação do projeto curricular, analisando o processo de elaboração do projeto curricular, de quem participou nas decisões e quais são as suas repercussões na prática docente.	3	A, C, H, K
177	Número de professores que participam em tarefas de formação na escola.	2	C, N
178	Tempo que os docentes passam na escola fora das aulas.	0	
179	Cooperação entre professores para realizar tarefas de ensino; tempo dedicado a planificar tarefas.	3	C, I, K
180	Tarefas diretas, segundo a opinião dos membros da comunidade educativa.	0	
181	Tarefas de gestão (incluindo administração e organização) e sociopedagógicas, que se pode obter através do acompanhamento por parte dos membros da comunidade educativa.	1	N
182	Estabilidade da direção, medida através do número de anos de permanência no cargo.	3	C, H, K
183	Trabalho em equipa dos professores, nomeadamente percentagem de professores que evidenciam trabalhar coletivamente para levar a cabo diversas tarefas.	2	H, K
184	Clima da escola, medida através da percentagem de professores com um alto grau de satisfação, tanto nas suas relações com outros professores como com a equipa diretiva.	6	D, G, H, I, K, N

Quadro n.º 34 - Indicadores de processo

O indicador “tarefas de gestão (incluindo administração e organização) e sociopedagógicas, que se pode obter através do acompanhamento por parte dos membros da comunidade educativa” foi usado apenas por uma escola.

Os seguintes indicadores foram usados apenas por 2 escolas: “uso do tempo para a aprendizagem”, “facilidade de tornar simples a aprendizagem”, “número de professores que participam em tarefas de formação na escola”, “trabalho em equipa dos professores, nomeadamente percentagem de professores que evidenciam trabalhar coletivamente para levar a cabo diversas tarefas”.

Numa análise que privilegia os mais utilizados:

- 8 escolas utilizaram o indicador “apoio em caso de dificuldade de aprendizagem”;
- 7 escolas utilizaram o indicador “contexto social dos alunos e condições materiais de trabalho (espaço e tempo)”;
- 6 escolas usaram os indicadores “clima da escola, medida através da percentagem de professores com um alto grau de satisfação, tanto nas suas relações com outros professores como com a equipa diretiva”;
- 5 escolas afirmam ter utilizado os indicadores “qualidade do ensino-aprendizagem”, “métodos de ensino do professor, bem como a organização do material de apoio”;

“relações que o professor mantém com os seus alunos na aula”, “como os alunos se sentem socialmente na escola (como convivem no dia-a-dia, como são tratados fora da turma, como enfrentam situações de conflito)”.

Apenas 4 escolas (I, J, K e M) aparecem nos relatórios de AI como utilizadoras de indicadores de processos variando de escola para escola e apenas a nível da escola e a nível da sala de aula. A escola J como foi a única que utilizou o modelo CAF e o conduziu até ao fim, naturalmente que utilizou os indicadores deste modelo.

Estes dados permitem-nos concluir que dos indicadores referidos por MacBeath (*in* SICI, 2007, p. 31) as escolas utilizam os seguintes: relações; tempo e recursos; apoio ao ensino; apoio à aprendizagem. Dos indicadores de processo ensino-aprendizagem referidos pelo SICI (2007, p. 31) e utilizados pelas escolas por nós metavaliadas, destacamos apenas os relativos: ao clima pedagógico e à aprendizagem. Dos referidos por Clímaco (2006, p. 196) as escolas utilizam como indicadores do processo escolar os que abrangem o ensino (a atenção às diferenças entre alunos e o apoio pedagógico) e a aprendizagem (interesse ou a disponibilidade dos alunos em envolver-se em atividades académicas e escolares).

Como a base teórica do nosso estudo no que diz respeito aos indicadores foi Díaz, (2002, pp. 42-45), destacamos que não é feita uma avaliação à sala de aula. Como tal não são visíveis aí a utilização de Indicadores de Processo. Contudo constatamos a utilização de Indicadores de Processo a nível da escola, nomeadamente, como lugar de aprendizagem e como lugar social. No primeiro, encontramos elementos que caracterizam a escola como local adequado para a aprendizagem e o clima em que se realiza a aprendizagem. No segundo, como lugar social, identificamos o contexto social dos alunos, condições materiais de trabalho (espaço e tempo) e a descrição por parte dos alunos sobre como se sentem socialmente na escola.

Se cruzarmos os dados recolhidos com o referencial de Scheerens (2000, pp. 100-101), constatamos que os indicadores de processo usados nas escolas foram principalmente o clima, o uso eficiente do tempo e a aprendizagem.

Indicadores de produto

Tal como fizemos com os indicadores de contexto e de entrada, também construímos o Quadro n.º 35 com a identificação destes indicadores e as escolas onde foram utilizados.

E	Segunda entrevista aos diretores		Escola
143	Desempenho académico, medido através da nota média conseguida pelo aluno.	6	A, C, E, G, H, I
144	Progresso real de cada aluno sobre os seus conhecimentos anteriores utilizando provas standardizadas.	4	A, C, H, I
145	Percentagem de alunos que completam um nível de ensino num determinado período de tempo, ou seja, indicadores de <i>cohorte</i> .	6	C, E, G, H, I, K
146	Verificação mútua através da troca de provas, comparando resultados entre professores da mesma escola.	3	A, C, K
147	Taxa de abandono (percentagem de alunos que não completaram a educação obrigatória).	8	A, C, D, E, G, H, I, K
149	Aquisições ou aprendizagens no domínio cognitivo e desenvolvimento de competências básicas em todas as disciplinas.	4	A, C, H, N
150	Sucesso após a escolarização, ou prossecução de estudos/ingresso na vida ativa.	3	E, I, K
151	Valor acrescentado, definido como a diferença que existe entre os valores do sucesso escolar real e o sucesso que seria de esperar, tomando como referência uma população com as mesmas características com que se possa comparar.	3	A, H, I
152	Avaliação dos valores cívicos através de questionários de opinião sobre algumas afirmações.	3	A, C, H
153	Incidentes críticos.	6	A, C, D, E, G, K
154	Atitudes relativamente à escola, traduzidas nas taxas de escolarização, na assiduidade, no abandono e nos incidentes de âmbito disciplinar.	8	A, C, D, E, G, H, I, K
156	Trajectoria dos alunos nos últimos anos.	3	C, E, H
157	As expectativas futuras no âmbito da educação e do trabalho.	1	K
158	Destino dos alunos que saem da escola.	2	C, I,
159	Valorização da orientação educativa desenvolvida pela escola.	2	A, K
160	Nível de satisfação relativo à atividade docente nas aulas e aos resultados dos alunos.	6	C, E, G, H, I, K
161	Nível de satisfação quanto ao funcionamento da escola e o seu ambiente educativo.	8	A, D, E, G, H, I, K, N
162	Grau de cumprimento das expectativas iniciais dos pais sobre a educação recebida pelos seus filhos na escola.	1	K

Quadro n.º 35 - Indicadores de produto

A partir do Quadro n.º 35 podemos constatar que as escolas utilizam preferencialmente os seguintes indicadores: “taxa de abandono (percentagem de alunos que não completaram a educação obrigatória), “atitudes relativamente à escola, traduzidas nas taxas de escolarização, na assiduidade, no abandono e nos incidentes de âmbito disciplinar” e “nível de satisfação quanto ao funcionamento da escola e o seu ambiente educativo” usados em 8 escolas. Por sua vez, 6 escolas utilizam os indicadores de produto que indicamos “desempenho académico, medido através da nota média conseguida pelo aluno”, “percentagem de alunos que completam um nível de ensino num determinado período de tempo, ou seja, indicadores de *cohorte*”, “incidentes críticos” e “nível de satisfação relativo à atividade docente nas aulas e aos resultados dos alunos”.

Os indicadores de produto menos usados são:

- “taxa de idoneidade (percentagem de alunos que se encontram matriculados no curso ou nos cursos correspondentes à sua idade)” e “grupos de discussão sobre as expectativas de integração dos alunos na sociedade” que não foram referidos por nenhuma escola;
- “as expectativas futuras no âmbito da educação e do trabalho” e “grau de cumprimento das expectativas iniciais dos pais sobre a educação recebida pelos seus filhos na escola” usados apenas em 1 escola;

- “destino dos alunos que saem da escola” e “valorização da orientação educativa desenvolvida pela escola” utilizados em 2 escolas.

Os relatórios de AI indicam-nos que os indicadores de Desenvolvimento Pessoal e Social, fundamentalmente no âmbito dos incidentes críticos, estão presentes nas 6 escolas que nos enviaram o respetivo relatório, confirmando assim as entrevistas aos diretores. Também estão presentes os Indicadores das Qualificações Académicas (em 5 escolas), nomeadamente o aproveitamento escolar e as taxas de sucesso.

Em suma, cruzando os dados recolhidos com o referencial teórico do SICI (2007, p. 32) verificamos que os indicadores de output usados nas escolas são o sucesso escolar; a capacidade dos alunos para aplicar os conhecimentos aprendidos; a satisfação dos alunos, dos pais e das escolas onde prosseguem estudos; assiduidade e participação.

Por sua vez, ao cruzarmos com o referencial teórico de Díaz (2003, pp. 48-49) os indicadores usados nas escolas são:

- i) o desempenho académico, os indicadores de coorte e a taxa de abandono nos indicadores das qualificações académicas;
- ii) os incidentes críticos nos indicadores do desenvolvimento pessoal e social¹⁴¹;
- iv) o nível de satisfação relativo á atividade docente nas aulas e aos resultados dos alunos e o nível de satisfação quanto ao funcionamento da escola e o seu ambiente educativo nos indicadores sobre a satisfação de pais e professores.

Como síntese final, poderemos dizer que dentro das restrições que as AA das escolas apresentam, as mesmas utilizaram um número limitado de indicadores, que estão na linha por nós referida no enquadramento teórico. Esta análise vem reforçar a nossa convicção de que os indicadores educacionais são um dos instrumentos utilizados para auxiliar a tirar uma fotografia real da organização conducente à melhoria. Deste modo, e tal como enunciado por Macbeath (2005, p. 251), consideramos que num processo de AA se deve incluir indicadores de “entrada, recursos, processos e resultados”. Enquanto investigadores estamos também de acordo com Macbeath (2005, p. 251) quando defende a identificação das áreas em que os indicadores podem ser necessários, devendo em primeiro lugar “fazer um inventário de indicadores existentes”, escolhendo-se de seguida os mais relevantes, para a sua posterior utilização como instrumentos de AA.

¹⁴¹ Nestes incidentes estão incluídas as participações disciplinares, devidas a agressões físicas e psicológicas, roubos, etc, o mau comportamento dos alunos tanto no interior como no exterior da sala de aula.

5.6. Análise SWOT¹⁴²

Neste capítulo, apresentamos as reflexões decorrentes da análise que focalizou os pontos fortes e os pontos fracos do processo de AA, bem como as oportunidades e os constrangimentos que ocorreram durante o processo de realização da AA e as mudanças provocadas, aprofundando a abordagem efetuada ao longo deste capítulo. Para tal, socorremo-nos das entrevistas e dos relatórios de AE e de AI como fonte de dados.

Em relação às mudanças verificadas nas escolas durante o processo de AA foram mencionadas:

- a “diminuição do abandono escolar e absentismo. Redução das taxas de insucesso” na escola A;

- a “melhoria de resultados dos resultados externos relativamente aos internos e maior assiduidade dos alunos menos motivados” na escola B;

- “não se notou” nas escolas J, M e N;

- a “maior consciencialização por parte de todos os docentes da importância da AA para a organização” na escola K;

- as “mudanças durante o processo de avaliação não percecionamos (...) mudanças durante o processo ou que o processo de autoavaliação e avaliação interna tivesse originado alguma mudança mais ou menos espontânea não acho, nunca me apercebi que isso tivesse logo um impacto direto”;

na escola C;

- a “decisão de aplicação dos inquéritos de satisfação decorreu da perceção de que os indicadores de processo, no modelo adotado, não eram suficientemente fiáveis” na escola E;

- “ao nível de atendimento ao público, o atendimento aos miúdos, pelos nossos funcionários, pelos professores. Ao nível das escolas do 1.º ciclo valeu muito a pena, estavam habituadas a fazer determinado tipo de coisas, tinham muito bom trabalho, feito, mas partilhavam pouco, era a sua salinha, e não partilhavam de escola para escola e isso passou a ser feito. Fazem reuniões de avaliação por ano de todas as escolas, os resultados viram-se e viram-se muito bem”;

na escola H;

- “melhorámos, por exemplo, ao nível dos inquéritos aos pais, aos alunos, a toda a comunidade educativa, no fundo. Para ver onde é que nós tínhamos deficiências. (...) Outra coisa que foi feita, foi a criação de uma sala de estudo, desde o início, em que os alunos poderiam ir a essa sala de estudo, retirar dúvidas. E os professores estavam nessa sala de estudo. (...) Por outro lado, estariam lá com 2 funções. Uma de apoio aos alunos que fossem tirar dúvidas. Por outro lado, se faltasse alguém esse professor iria ter a tarefa de substituir esse colega”;

¹⁴² A análise SWOT atende ao ambiente interno (as forças “S” e as fraquezas “W”) e ao ambiente externo (as oportunidades “O” e as ameaças “T”) das escolas/agrupamentos. Se no ambiente interno temos o que diferencia cada escola, já no ambiente externo encontramos o que está no meio envolvente que se constitui um potencial para desenvolver ou comprometer o desenvolvimento da escola.

na escola O.

Finalizando, consideramos poder afirmar como possíveis impactos da AA, as mudanças ocorridas nas escolas durante o processo de AA. Isto é, encontramos em 4 escolas testemunhos de que os diretores não perceberam mudanças, ou se perceberam foram pouco significativas. Nas outras escolas onde, segundo os seus diretores ocorreram mudanças, foram registadas as seguintes: - diminuição do abandono e absentismo escolares e da taxa de insucesso; - consciencialização por parte de todos os docentes da importância da AA para a organização; - melhoria dos serviços, nomeadamente atendimento ao público; - melhoria do trabalho colaborativo, nomeadamente com o incremento da partilha; - melhoria dos instrumentos de recolha de dados; - gestão dos recursos físicos e humanos. Como podemos observar as mudanças percebidas pelos diretores situam-se no âmbito da gestão dos recursos, onde se situa a AA. Temos muitas dúvidas que as mudanças percebidas nos resultados (diminuição do abandono, absentismo e das taxas de insucesso) sejam devidas ao processo de AA, pois este, na generalidade das escolas, é muito recente, não tendo havido tempo para se observarem de forma consolidada estas mudanças (que requerem tempo, e não são feitas de um dia para o outro). Mesmo que houvesse dados precisos, para se concretizarem estes elementos de melhoria, teria sido necessário que ocorressem melhorias na sala de aula, o que não é observável uma vez que a AA e a AE não entram nesse território.

Pontos fortes

No que diz respeito aos pontos fortes do processo de AA, obtivemos uma grande diversidade de relatos e de opiniões. Assim, pela análise aos dados recolhidos nas entrevistas constatamos que a AA, na visão dos diretores, promoveu dinâmicas diversificadas como as que a seguir apresentamos:

- na escola A permitiu “implementar a articulação entre docentes e sequencialidade educativa entre níveis de educação e ensino”, foi promotora “da cooperação e solidariedade entre docentes, não docentes e outros técnicos” e permitiu a “promoção de práticas de reflexão” e de monitorização;

- na escola B originou a “regulação de procedimentos”;

- na escola C possibilitou por um lado “perceber, através desse processo, o que é que está melhor e aquilo que não está tão bem, para nos poder dar hipótese de trabalhar a melhoria”, e por outro ficar com “uma imagem o mais aproximada possível” da realidade,

tendo havido “adesão das pessoas ao processo”¹⁴³. Por sua vez, tomando como fonte de dados o relatório de AE da escola C, verificamos que este vai mais longe indicando mesmo que o “conhecimento permitiu identificar a génese dos problemas de insucesso, indisciplina e absentismo/abandono escolar que serviram de base à elaboração do Projeto”.

Outras considerações se foram delineando:

- na escola E contribuiu “para a autoconsciência estruturada” e também para “induzir mudanças e vencer inércias”;

- na escola G “aumentou o grau de consciencialização dos problemas” e contribuiu para a diminuição da “vandalização”, uma vez que fomentou a consciência “que isto é um bem coletivo que todos temos o direito de fruir e que ninguém tem direito a degradar”, tendo também um importante contributo para as “sugestões de melhoria”;

- na escola H “oferece sempre oportunidade de melhorar o desempenho”, funcionando como uma “novidade”, conduzindo também as pessoas “a registar aquilo que já faziam” e permitindo uma maior “auscultação dos pais”;

- na escola I facultou um “levantamento de dados que fomentem a reflexão de todos e o delinear de estratégias capazes de conduzir à melhoria”, originando “um todo coerente”;

- na escola J “a resposta da comunidade foi fantástica. Os pais encheram o auditório. Chamamos os pais verdadeiramente à escola”. Embora não referido na entrevista, o relatório de AI da escola J assinala a existência de alguns pontos fortes durante o processo de AA, de que destacamos:

- “boa coesão da equipa e bom relacionamento entre os seus elementos; - a generalidade dos seus elementos deu o seu melhor, excedendo mesmo as suas obrigações, procurando responder ao solicitado, mesmo com prazos muito apertados; - empenho ativo do Diretor da Escola no processo de execução da Avaliação; - a invulgar disponibilidade e capacidade de trabalho do elemento que representava os pais dos alunos; - aluno do 12.º ano presente na equipa, presidente da Associação de Estudantes, teve igualmente um papel de destaque; - o processo de inquérito aos pais só foi possível graças à contribuição financeira do elemento que representava os pais dos alunos”.

Outras escolas se seguiram:

- na escola K permitiu um “maior envolvimento dos implicados no processo com a organização” consentindo o envolvimento do

- “maior número possível de pessoas na procura de soluções, que foi aquilo que nós conseguimos com a reflexão estratégica (...) as pessoas estavam muito envolvidas nas soluções que tinham sido traçadas, porque eram as suas sugestões. (...) conhecimento que proporcionou sobre diferentes aspetos da organização (...) serviu de base depois para a reformulação do PE, e também serviu de base para o projeto de reflexão estratégica que fizemos o ano passado”;

¹⁴³ “Nós notamos que aí há uma consciência das pessoas sobre aquilo que está a ser feito, os benefícios que daí poderão advir e portanto daí a motivação das pessoas. E portanto eu acho que esse era o impacto mais visível na questão”.

- “criar espaços de apoio aos alunos, de acompanhamento” e “reorganizar um bocadinho os espaços de trabalho, com eles. Porque temos mais uma animadora cultural” na escola L. O seu relatório de AE acrescenta: “entre outros aspetos, salienta-se que o agrupamento tem identificadas as áreas em que necessita de intervir e melhorar o seu funcionamento, tendo já estabelecido uma hierarquia de prioridades”;

- na escola M fez com que “aqueles que até agora tiveram que se envolver efetivamente, fizeram-no de uma forma bastante intensa”, tendo inclusive conseguido “motivar as pessoas a virem à escola para fazerem a sua entrevista, para preencher o seu formulário (questionário) no computador. Isso já foi um impacto altamente positivo”;

- na escola N aumentou “a motivação”;

- na escola O permitiu a “reorganização do trabalho, de forma a otimizar os recursos humanos, não só humanos, mas todos os outros, que nós temos”, bem como a “promoção de práticas de monitorização” e “a implementação do programa tutorial”.

Em suma, consideramos que a AA realizada nas escolas em estudo nesta investigação permitiu que os dirigentes das escolas pudessem reorganizar melhor o seu trabalho, implementando uma maior articulação entre os professores, tanto horizontal, como vertical, promovendo um maior trabalho colaborativo, impulsionando uma melhor reflexão sobre o seu funcionamento, o que permitiu produzir mudanças no sentido da melhoria.

Pontos fracos

No que diz respeito aos pontos fracos, os entrevistados apontaram alguns aspetos que apresentamos de seguida. Assim, o diretor /PCE da escola:

- A identificou “dificuldade na recolha de dados quando pedidos através de inquéritos” e uma “sobrecarga de pedidos de informação aos professores” o que fez com que o pessoal docente comesse “a dizer que as metas que nos querem impor são muito exigentes, dado o meio que nos inserimos”;

- B revelou “alguma resistência que vai progressivamente sendo atenuada” pois há sempre “resistentes à mudança”, uma vez que “as pessoas acomodam-se, rotinam-se”. Nesta escola a “AI é assumida por todos exceto pelos professores novos”;

- C sentiu “falta de adesão das pessoas”, dado que “nem todas as pessoas colaboram neste processo”, o que é confirmado pelo relatório de AE “não obstante a reduzida mobilização e envolvimento da comunidade educativa no referido processo”;

- D referiu a importância de “mais recursos” a que acrescentou a “falta de tempo”, corroborada pelas escolas E, F, H;

- E, considera que a AA pode “correr o risco de transformar-se num fim e não num meio”, ao “introduzir algum artificialismo em algumas práticas da vida escolar” originando um “risco de excessiva composição para o “retrato” a que acresce as “fragilidades conceptuais do modelo BESP”. Contudo, queremos aqui salvaguardar a posição expressa no relatório de AE desta escola que vai mais longe ao considerar que

“para além de não contar com outros elementos da comunidade educativa nesta equipa, o processo de autoavaliação, que tem incidido na recolha e no tratamento regular e sistemático dos resultados escolares dos alunos, ainda não abrange a recolha e o tratamento de outra informação que, pelo possível impacto na organização, no planeamento e na gestão da escola e na elaboração e concretização dos seus planos de ação, permita avaliar outras áreas-chave da vida interna da escola que se afiguram essenciais para a sua melhoria (...) no entanto, a falta de definição e quantificação de metas, que, num período de tempo determinado, a escola se proponha alcançar, dificulta fazer o contraste entre o almejado e o obtido, limitando, assim, o alcance da autoavaliação, enquanto processo que permita aferir o impacto das políticas e morfologias organizacionais e dos processos de administração e gestão da escola, bem ainda das práticas profissionais”;

- F aponta a existência de “elementos na escola que não estão a ter consciência profunda deste tipo de trabalho que está a ser desenvolvido”;

- G refere a “falta de apoio e formação pelo ME” e no interior da escola identifica que “há o outro grupo que não vê, nada não sabe nada, não liga a nada e quando nós intervimos para chamar a atenção para qualquer coisa, somos chatos”;

- H menciona que a AA “nem sempre bem aceite” uma vez que há “resistência de alguns professores” e “os funcionários também não estavam habituados a isso”; acrescenta que é um “processo complexo e moroso”;

- I queixa-se que “ainda não se conseguiu fazer uma análise da organização no seu todo”, reconhecendo que “não abarcamos tudo”, acrescentando o facto de a “comunidade ainda não ser capaz de contribuir ativamente para este processo”, fazendo-o apenas “quando solicitado”. Reconhece as dificuldades em manter a mesma equipa pois “há sempre alguém que se mantém, mas não se mantém de ano para ano”. Ao mesmo tempo identificou que “as resistências vão existir sempre” pois “há sempre aqueles que ainda acham que não traz mais valia nenhuma, que é para dar trabalho”;

- J identifica a “falta de RH para fazer a AI da escola” e quando os há “os RH, pois havia uma líder carismática. A partir da sua aposentação a equipa ficou órfã” o que dificulta o trabalho dada “a falta de preparação dos que estão”. Referiu também o “problema dos titulares e não titulares”;

- K assinalou a “dificuldade de envolver as pessoas para além da equipa, (...) eles que trabalhem, o resto pode descansar”;
- L lamentou o “excesso de trabalho burocrático”;
- M apontou “a equipa que não tinha experiência nenhuma num processo destes”;
- N mencionou “a falta de colaboração” bem como as “reações das diferentes sensibilidades existentes”. O relatório de AI refere também que a “AI desta escola limita-se a fazer a caracterização da escola”;
- O lamentou que “não temos qualquer tipo de formação” tendo desabafado que “não sabemos fazer auto avaliação”;

Em síntese, há muitos pontos fracos que, na generalidade, não são comuns, o que se explica pela especificidade de cada escola, pela cultura que varia de escola para escola, pelos contextos, alunos e professores diferentes, resultando em pontos de fragilidade variáveis quando se efetua a AA. No entanto, notamos que as escolas se queixam fundamentalmente das resistências por parte dos professores e também dos funcionários, da falta de recursos humanos que permita fazer a AA, da falta de tempo e também, da falta de formação, uma vez que não estão preparadas para este processo que de certa forma é muito complexo. Estas fraquezas encontram-se registadas no ambiente interno das escolas / agrupamentos e podem ser geridas pelos respetivos órgãos de direção, procurando minimizar o seu efeito. Estes dados estão em conformidade com J. M. Azevedo (2007, p. 34) quando refere que a AA

“tende a ser tecnicista ou administrativa (...) a melhor opção se se pretende fomentar um processo de melhoria da escola, pois os critérios podem não ser os mais úteis para a escola em concreto e há uma tendência para a escola apresentar os dados com cores mais positivas”.

A leitura que efetuamos permite-nos encontrar também similaridades com a perspetiva de Figari (2008, p. 52) que adverte da possibilidade da AA ficar “tributária das especificidades do contexto e dos agentes locais”.

Oportunidades

No que diz respeito às oportunidades do processo de avaliação, pelo relato dos diretores, foram identificadas as seguintes:

- “consolidar e implementar ações de melhoria”, na escola A, o que está também presente no relatório de AE quando refere encontrar uma “ maior autonomia e a melhoria dos hábitos e dinâmicas ocorridas na comunidade”;

- “fazer mais e melhor”, na escola B;
- “conhecimento da realidade”, na escola D;
- “ao fazer refletir sobre práticas e possibilidades de resposta individuais e da organização, poderá provocar mudanças positivas”, na escola E. Nesta escola também existem “hipóteses de melhoria a implementar pelos responsáveis pela plataforma”;
- “determinar pontos fracos, oportunidades e pontos fortes de uma organização”, na escola K;
- “percepção correta da escola. Dados concretos e objetivos. Suporte nas tomadas de decisão”, na escola N;
- “o nosso tempo deveria estar destinado para o planeamento. E para a prevenção. Prevenção de problemas. (...) Mesmo do insucesso”, na escola O.

Em suma, as oportunidades do processo de avaliação que foram identificadas pelas escolas são sobretudo ao nível de que esta vai fazer uma fotografia da realidade, dando azo à reflexão que servirá de suporte à consolidação e implementação de processos de melhoria e da tomada de decisão.

Constrangimentos

Por fim, no que diz respeito aos constrangimentos detetados pelas escolas e referidos nas entrevistas aos diretores/PCE, temos relatos como os que a seguir transcrevemos:

- “no início do processo as pessoas sentiam que estavam a ser constantemente avaliadas”, na escola A. Já o relatório de AE acrescenta “o contexto sociocultural, as baixas expectativas de alunos e famílias, o alheamento de famílias no acompanhamento dos alunos”;
- “alguma indiferença inicial que progressivamente vai sendo ultrapassada”, acrescida da “falta de espaços comuns para o encontro conjunto de todos os elementos da equipa”, da “falta de tempo para o tratamento de dados” e “quando são inquiridos, as pessoas acabam por chegar a uma determinada altura que sei lá, “chutam para o meio”, na escola B;
- “falta de formação”, nas escolas C e G. Esta também refere as “dificuldades de recursos humanos” uma vez que “as aposentações precoces e não planeadas (...); dificuldade de substituição por falta de recursos com experiência e com horas disponíveis; comissão em risco de extinção a breve prazo” acrescentando “as dificuldades orçamentais que as escolas têm”;

- “dificuldades de harmonizar o tempo dos elementos da equipa. Falta de investimento na plataforma por parte dos seus autores e insuficiente adesão de outras escolas”, na escola E;

- “temos tido algumas dificuldades que foram derivadas da fusão”, na escola F;

- “esse modelo é muito complicado. Requer muitas reuniões. É uma questão de tempo. O tempo é fundamental e por vezes temos que fazer alterações na metodologia”, na escola H;

- “neste momento faltam recursos humanos” (...) “dificuldade em atribuir tempo para os elementos da equipa e na apresentação de dados em tempo útil”, na escola I, acrescida da dificuldade em “conseguir organizar e sistematizar todo o processo. (...) não há uma fundamentação teórica (...) mas ainda só uma procura de dados que ajudem a fazer o levantamento de aspetos “bons” e “menos bons”. No entanto “o constrangimento maior é na parte ter que opinar”;

- “falta de tempo da equipa da AA”, na escola K;

- falta de autonomia, devido às aplicações informáticas, na escola L, pois

“isto é um problema que acho que tem a ver com as questões das novas tecnologias. Isto, depois como está tudo parametrizado em função de aplicações informáticas. (...) Aquele grau de autonomia que nós tínhamos, podíamos fazer umas coisas com mais profundidade, mais ou menos bonitas, acabam por se perder um bocadinho, porque tudo vai ter de ir ter àquele ponto que é o ponto nevrálgico”;

- a inexperiência da equipa na escola M, como se vê no seguinte trecho

“eventualmente alguma falta de experiência, se calhar às vezes o perder-se tempo com coisas menos importantes, por parte da equipa...Se calhar a própria equipa não ter uma noção exata, por exemplo da dificuldade de motivar e de recrutar os EE, para participar nestas atividades”;

- “alguma falta de colaboração”, na escola N;

- a requalificação da escola, a saída de professores, os ciúmes da associação de pais no entender do diretor da escola J:

“quase em simultâneo com este segundo período de AI a escola começa a dar os primeiros passos para a sua requalificação” (...) “a escola sofre uma sangria de RH e transitoriamente a escola deixou de ter uma equipa de AI que coincidiu com a intervenção na escola e com a aposentação da coordenadora da equipa...Há uma sangria de recursos (por aposentação) (...) e em sua substituição vêm professores mais jovens sem reduções e os que se mantêm na escola não querem ou por outro lado mostram-se disponíveis mas são desviados para outros projetos onde são necessários. (...) em alguma ciúmeira da associação de pais que ainda agora se reflete por não terem sido convidados”;

O relatório de AI da escola J identifica os seguintes constrangimentos:

- “reduzida consciência da comunidade educativa acerca da importância do Processo de Avaliação;
- não existir uma substituição no cargo de coordenadora, (...); - a seleção de um reduzido número de professores e as contingências de saúde com que a coordenadora do projeto se deparou, diminuíram a dinâmica e o trabalho cooperativo; - apesar da sensibilização realizada, a consciência da importância

que todo este processo acarretava, não foi completamente assimilada por alguns alunos, que tiveram um comportamento brincalhão nas respostas on line”.

Em suma, os constrangimentos referidos pelos diretores/PCE das escolas estão no âmbito da falta de tempo, falta de recursos devido ao aumento do número de professores que se aposentam, falta de formação dos elementos da equipa, resistências dos professores, fusão das escolas, requalificação das escolas, falta de espaços para a equipa poder funcionar, e alguma falta de colaboração. Estes são aspetos do ambiente externo às escolas/agrupamentos e que “fogem” ao controlo direto das direções das escolas mas cujo (re)conhecimento é fundamental para uma gestão eficaz das escolas / agrupamentos. Estas dificuldades foram referidas por nós no quadro teórico.

Breve síntese da análise SWOT

No que diz respeito, aos *pontos fortes e oportunidades* identificados pelas escolas, referimos como síntese final que a AA está a funcionar como uma lente que vai fotografar a realidade da escola, identificando a “génese dos problemas” normalmente associados à indisciplina, insucesso e abandono escolar, proporcionando uma reflexão sobre as suas atividades e metas, promovendo uma reorganização do trabalho e dos recursos, aumentando a motivação de todos os agentes educativos (professores e funcionários) alunos e pais, incentivando o trabalho cooperativo e visando mudanças conducentes à melhoria. Pela análise efetuada, emerge como preponderante o facto da realização da AA ter como impactos imediatos: a promoção de práticas de reflexão e de monitorização, a adesão das pessoas, nomeadamente com a vinda às escolas dos pais/encarregados de educação, o poder melhorar com a reorganização dos espaços e do trabalho, o conhecer melhor a escola que permitirá melhorar os resultados. Contudo, o processo também revela algumas fraquezas e constrangimentos, de que destacamos as resistências internas, a falta de recursos humanos, formação específica, espaços para a equipa poder trabalhar, colaboração e tempo, bem como a agregação das escolas e sua requalificação que decorriam no período em análise.

6. Impacto da avaliação interna nas organizações

Neste capítulo, procuramos desocultar o impacto provocado pela AA das escolas, tomando como fonte de dados os relatórios de AE, os relatórios de AI e as entrevistas aos diretores/PCE das escolas, objeto do nosso estudo. Os dados recolhidos serão analisados tendo como referente teórico os critérios utilizados pelo modelo CAF (ver cap. 5.3.): as lideranças, o planeamento e estratégia, as pessoas, as parcerias e os recursos, os processos e os resultados.

Critério 1: Liderança

No que diz respeito ao critério1- “Liderança”, consideramos que a generalidade das escolas avalia a liderança na perspetiva desta ser orientadora “da organização, desenvolvendo a visão, a missão e os valores” (CAF Educação, 2012, pp. 16-17).

1.º subcritério: Assim, fazendo a análise dos relatórios de AE, concluímos que na generalidade das escolas existe a preocupação por parte das lideranças, em desenvolver a visão, a missão e os valores. No entanto, não podemos inferir se esta preocupação é resultado direto da AA.

2.º subcritério: Este subcritério também foi objeto de AA. Os relatórios de AE refletem a existência de lideranças que desenvolvem e implementam sistemas de gestão da organização, do desempenho e da mudança para as generalidades das escolas, não se evidenciando, contudo, se os impactos produzidos são ou não devidos à realização de AA.

3.º subcritério: No que concerne ao terceiro subcritério, também observamos que as escolas mencionam ter sido objeto de AA.

4.º subcritério: Por fim, o 4.º subcritério também foi objeto de AA. Quando analisamos os relatórios de AE, também podemos constatar alguma preocupação por parte das lideranças quanto à partilha de responsabilidades.

Em suma, apesar destes subcritérios terem sido sujeitos a AA, não temos informações suficientes que nos permitam inferir se, como resultado dessa AA, foi produzido algum impacto.

Critério 2: “Planeamento e Estratégia”

Passando ao critério 2, depois de analisado se foi objeto ou não de avaliação, recorreremos aos relatórios de AE para constatar se houve impactos ou não.

1.º subcritério: Nas entrevistas aos diretores, constatamos que é feita essa avaliação. No entanto, a análise aos relatórios de AE não nos permite, com rigor, inferir se foi efetuada essa avaliação e, muito menos, concluir sobre os impactos.

2.º e 3.º subcritérios: Não foram objeto de AA dadas as poucas evidências encontradas, tanto nas entrevistas como nos relatórios, pelo que não nos é possível pronunciar sobre os impactos causados na escola.

4.º subcritério: Os relatórios de AE (ver Quadro n.º 42 do Anexo 1) permitem-nos inferir que há por parte das escolas uma grande preocupação pela inovação, uma vez que esta é feita na oferta educativa, no combate à indisciplina, no abandono e insucesso escolar. Para o efeito recorrem às parcerias, aderem a projetos inovadores, muitas vezes na área das tecnologias.

Em síntese, apesar dos 1.º e 4.º subcritérios terem sido sujeitos a AA, não temos informações suficientes que nos permitam inferir se como resultado dessa AA foi produzido algum impacto.

Critério 3: “Pessoas”

Em relação ao 3.º critério, constatamos que a partir dos dados recolhidos não temos evidências que nos permitam concluir que as pessoas estão a ser sujeitas a uma AA por parte das escolas. Como tal, nada podemos dizer em relação aos impactos produzidos.

Critério 4: “Parcerias e Recursos”

Relativamente ao critério 4, retomamos algumas considerações tecidas no cap 5.3 onde assumimos que a AA, na generalidade das escolas, tinha incidido também sobre a implementação de parcerias. Não podemos dizer o mesmo em relação aos recursos.

1.º subcritério: No que diz respeito ao 1.º subcritério, recorremos aos relatórios de AE que nos permitem identificar se as escolas implementaram parcerias. Mais ainda, permite identificar quais as parcerias. Os dados recolhidos encontram-se explanados no Quadro n.º 43 do Anexo 1.

É notória a preocupação das escolas com a implementação das parcerias sem, contudo, podermos afirmar se é resultado ou não da AA. É nossa convicção que esta implementação de parcerias decorre das práticas AA. Dependendo da escola temos parceiros diferentes. No entanto, um dos parceiros mais relevantes é a CMP, através do programa Porto de Futuro.

2.º subcritério: Notamos, embora em menor grau, a importância que algumas escolas dão à avaliação deste subcritério e que é refletida no relatórios de AE, de que destacamos os trechos retirados dos mesmos relatórios constantes no Quadro n.º 27.

No que diz respeito à “gestão dos recursos financeiros” concluímos que esta variável não estava sujeita a avaliação por parte da equipa de AA. Portanto não existirão impactos, o mesmo acontecendo à “gestão do conhecimento e da informação” dado que a avaliação se revela muito incipiente, e à avaliação da “gestão dos recursos tecnológicos”.

Por fim, relativamente à “gestão dos recursos materiais” a AA, como já referimos no capítulo 5.3, é efetuada em metade das escolas. Não encontramos evidências dos impactos produzidos nas escolas, a não ser nos relatórios de AE das escolas.

Em suma, apenas no subcritério relativo às parcerias, “desenvolvimento e implementação de relações de parcerias relevantes” surgem indícios dos impactos produzidos na generalidade das escolas por estarem sujeitas a AA, o que lhes permite implementar as parcerias ou dar-lhes continuidade. Relativamente aos subcritérios que dizem respeito à gestão de recursos, não encontramos evidências que nos permitam concluir que é feita a sua avaliação.

Critério 5: “Processos”

A análise apresentada no capítulo 5.3 refere que a informação fornecida pelos relatórios não nos permitia concluir que este tenha sido objeto de AA.

No entanto, para uma melhor apreciação, elaborámos uma segunda entrevista aos diretores onde foram questionados sobre se ocorreram transformações nos processos de ensino da escola, nomeadamente no que diz respeito às estratégias (questão 230), motivação (questão 231), diferenças entre alunos (questão 232), apoio pedagógico (questão 233) e avaliação (questão 234).

Os diretores que indicaram a ocorrência de transformação nos processos de ensino da escola no domínio das estratégias foram as escolas: A¹⁴⁴, C¹⁴⁵, F¹⁴⁶, G¹⁴⁷, H¹⁴⁸, I¹⁴⁹, K, L¹⁵⁰ e

¹⁴⁴ “AI produz como impacto alteração da organização”.

¹⁴⁵ “o trabalho dos grupos. Eu reúno-me semanalmente com os coordenadores à quarta feira, de manhã”.

¹⁴⁶ “medida pedagógica. Aliás, é assim, todo o professor do ensino secundário recebe uma turma do 3.º ciclo”.

¹⁴⁷ “uma das inovações que se fez foi ao nível da informatização de métodos e processos”.

¹⁴⁸ “a reflexão e a AA estão a fazer parte do quotidiano. Como resultado da AI fizemos gestão de currículo, naquilo que nos deixaram. Tínhamos as assessorias na componente não letiva. Mas praticamente deixamos de ter pois os nossos professores são todos novos”.

¹⁴⁹ “nós debatemos com o problema de não ter um psicólogo... Até por que me debato com o problema de muitos alunos de 10.º ano chegam cá completamente mal orientados”.

O¹⁵¹. Dos relatórios de AE extraímos as ideias que se encontram plasmadas no Quadro n.º 44 do Anexo 1 relativamente às transformações ocorridas nas escolas, neste domínio.

Em suma, na generalidade existem transformações nos processos de ensino das escolas no domínio das estratégias. Essas transformações são distintas, dependendo das escolas onde ocorrem. Para algumas escolas ocorreram no modelo de organização do trabalho, destacando-se: as reuniões, as assessorias na componente não letiva, os apoios, as permutas de aulas, a constituição de equipas pedagógicas, a sequencialidade, a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo). Noutras como medida pedagógica: - na informatização dos métodos e processos, - na planificação curricular em cada ciclo ou em cada grupo disciplinar, na articulação vertical e horizontal e na distribuição de serviço. Embora seja notório nos relatórios a existência de transformações nos processos de ensino das escolas no domínio das estratégias, não é evidente que estas transformações sejam consequência do processo de AA.

Os diretores das escolas que indicaram a ocorrência de transformações nos processos de ensino da escola no domínio da motivação foram os que dirigem as escolas: A, C, K. A escola F salienta que

“as pessoas não se revêm neste tipo de medidas. É uma paz podre que se vive nas escolas. Aliás há um tipo de instabilidade, uma fusão na qual as pessoas não se revêm, processos de avaliação onde as pessoas não se revêm, quer dizer, uma área onde a escola também não é muito valorizada”.

Os relatórios de AE são pouco elucidativos no que diz respeito a esta matéria. Apenas temos as afirmações constantes do Quadro n.º 45 do Anexo 1 que abordam esta área.

Embora haja relatórios que refiram a existência de transformações nos processos de ensino da escola no domínio das motivações, não é claro que possa ser resultado da AA, e caso o seja não é generalizável para as outras escolas.

Os diretores das escolas que indicaram a ocorrência de transformação nos processos de ensino da escola, no domínio das diferenças entre alunos, foram nas escolas: A, C, H, I¹⁵², K, L¹⁵³ e N.

Apenas metade dos relatórios de AE (Quadro n.º 46 do Anexo 1) referiram ter havido transformação nos processos de ensino da escola no domínio das diferenças entre alunos.

¹⁵⁰ “temos 4 professores do 1.º ciclo, que pegam nos meninos do 1.º e 2.º ano e 3.º e 4.º ano, mas depois... no 1.º e 2.º ano é estritamente língua matemática, no 3.º e 4.º ano, digamos a estratégia pode ser mais ampla”.

¹⁵¹ “fizemos logo uma coisa que foi: o estudo acompanhado, direcionámos para matemática e língua portuguesa. Sendo que, um tempo seria obrigatoriamente o colega de língua portuguesa a dá-lo. O outro tempo seria direcionado para a matemática”.

¹⁵² “o DT funciona relativamente bem, mas sinaliza muito cedo. Portanto não nos sobraram casos. Sobraram daqueles casos assim mais camuflados, daqueles que uma pessoa começa a descobrir, mais nos 7.ºs anos”;

¹⁵³ “Porque não se recupera crianças com diferenciação na sala de aula”;

Contudo, da análise dos relatórios de AE sobressai que a generalidade das escolas se orienta no sentido de se tornarem mais inclusivas dando importância acrescida às diferenças entre os alunos, nomeadamente os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com dificuldades de aprendizagem e comportamentais, bem como os alunos estrangeiros. Para isso, proporcionam apoios diferenciados e fazem um trabalho de integração destes alunos, recorrendo a parcerias e projetos que possibilitem a vinda de técnicos especializados (professores, psicólogos, educadores sociais, e outros). Não temos evidências que comprovem que as transformações nos processos de ensino das escolas no domínio das diferenças entre alunos sejam resultado do processo de AA.

Os diretores que indicaram a ocorrência de transformação nos processos de ensino da escola no domínio do apoio pedagógico foram os das escolas: A, C, E, F¹⁵⁴, G, H, I¹⁵⁵, K, L¹⁵⁶.

Já os relatórios de AE referem a implementação de dinâmicas para os Apoios Educativos nas escolas referidas no Quadro n.º 47 do Anexo 1. Ressalta da análise ao Quadro n.º 47 do Anexo 1 que a maioria das escolas implementa apoios educativos, nomeadamente a Português e Matemática. Também é notória a existência desses apoios através da sala de estudo e do acompanhamento de alunos através de tutorias. Embora seja notório nos relatórios a existência de transformações nos processos de ensino das escolas no domínio dos apoios educativos, não recolhemos evidências que comprovem que estas transformações sejam consequência do processo de AA.

Os diretores que indicaram a ocorrência de transformação nos processos de ensino da escola no domínio da avaliação foram os das escolas: A, B¹⁵⁷, C¹⁵⁸, G¹⁵⁹, K¹⁶⁰, N e O¹⁶¹. Dos relatórios de AE retiramos as seguintes considerações para as escolas:

¹⁵⁴ “vamos ter na mesma um projeto para todas as escolas do 1.º ciclo que tem 4 professores, que vão trabalhar, portanto, aqueles alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem. Portanto, vai haver, por assim dizer, um acompanhamento mais específico desses alunos. Começou numa escola mas, agora, portanto, agora é alargada a todas as outras. Portanto, vão ter que dar apoio a todas as escolas..portanto temos ainda sensivelmente para aí 40 horas para isso. Temos, vamos ter, que é um dado novo o espaço de auto - aprendizagem que é para o ensino secundário. Vai funcionar, portanto, quase como, imagina, uma sala de estudo”.

¹⁵⁵ “melhoria na implementação de apoios. Porque apoios sempre existiram determinados pelos Conselhos de Turma no próprio ano. Por exemplo a decisão que eu te falei das oficinas de matemática, decorreu da análise do que fizemos do que aconteceu no ano passado. Isso dependeu da avaliação que foi feita, efetivamente, foi no final do 2.º período, deu para fazer uns apoios extra no caso dos alunos do básico, que estavam com problemas e foram solucionados com tutorias, já dá para perceber. Já havia tutorias, logicamente, elas foram planeadas nas férias do Natal”

¹⁵⁶ “Nós temos cá outro projeto que dá apoio geral à escola, que é o projeto no âmbito do “Programa Escolhas”, que tem um trabalho também muito importante com os jovens e crianças que estão com problemas de risco de abandono, de insucesso, etc. Já temos...já vamos no 5.º ou 6.º ano de projeto. E, digamos, o TEIP foi o reforço mais a nível dos recursos didáticos, pedagógicos”.

¹⁵⁷ “sim. Há um aspeto que eu acho positivo que é os professores perceberem que era necessário pararem para pensarem e autoavaliarem os seus procedimentos. Essa auto regulação por parte dos docentes foi uma mais valia. E no fundo uma obrigatoriedade por parte dos coordenadores de departamento de pressionarem os colegas a fazerem essa auto-regulação. Foi um ponto de melhoria”.

Escola A “A avaliação da eficácia das estratégias implementadas ocorre trimestralmente e no final do ano letivo com a apresentação de relatórios analíticos pelos responsáveis das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”;

Escola C “O Agrupamento procede, de forma sistemática, a avaliação da eficácia das medidas implementadas, designadamente dos apoios especializados e dos planos de recuperação e de acompanhamento”;

Escola F

“Nos conselhos de turma e nos conselhos de ano, é elaborado o planeamento da atividade letiva (elaboração e avaliação dos projetos curriculares de turma e das planificações a médio prazo) e são aferidos os instrumentos de avaliação, de acordo com as orientações emanadas do CP, dos departamentos e do conselho de docentes e procede-se à partilha de experiências e de práticas pedagógicas relevantes”;

Escola L “A avaliação diagnóstica é uma prática frequente no início de cada ano letivo, para fazer o levantamento dos pontos críticos, estabelecer a continuidade das aprendizagens e fornecer indicações para a elaboração dos PCT”;

Escola M “A comunidade educativa participou no diagnóstico da situação do Agrupamento, designadamente através da sua auscultação através de questionários, havendo mecanismos previstos para que se envolva também na sua avaliação”;

A ocorrência de impactos nos processos de ensino da escola no domínio da avaliação existe nalgumas escolas (7), no entanto, não temos evidências que nos permitam inferir que sejam resultado da AA.

No que diz respeito aos processos de aprendizagem notou-se, segundo os respetivos diretores /PCE, alguma transformação nas escolas: A¹⁶², B, C¹⁶³, H, K¹⁶⁴ e N¹⁶⁵. A escola E

¹⁵⁸ “uma das coisas já este ano começamos a fazer foi verificar, quais as competências a avaliar. Aquelas e todas elas devem ser avaliadas. Podemos comparar desempenhos”.

¹⁵⁹ “por exemplo, a nível de resultados não há assim grandes alterações dramáticas”.

¹⁶⁰ “tornou tudo muita mais eficiente e depois mais tarde isso veio a tomar-se bastante eficiente para a avaliação dos professores”.

¹⁶¹ “posso dizer que vocês fizeram uma auto avaliação das vossas necessidades, com a conclusão de que necessitavam de determinado tipo de projetos. Houve projetos que vocês implementaram de moto próprio, houve outros que eram exteriores à escola e que verificaram que estava de acordo com o vosso projeto e que de certa forma Diretora – muito bem, sintetizou muito bem”.

¹⁶² “através de questionários, reuniões assembleias de escola, que fazemos uma por período, com os delegados e subdelegados, em que eles apresentam os problemas que têm, aquilo que gostavam, e nós dizemos o que podemos fazer, é uma troca de ideias e põem os alunos mais próximos da direção”.

¹⁶³ “depois do aparecimento das novas tecnologias, se há alguma coisa que eu, impressionisticamente posso dizer é que isso levou a uma maior participação dos alunos. Efetivamente as novas tecnologias prendem um pouco mais o aluno ao motivo da aula, começamos a melhorar algumas situações de sala de aula. também depende um bocadinho depois da mestria do docente como é que utiliza a situação. É evidente que nós por força do projeto TEIP começamos a melhorar algumas situações de sala de aula, monitorizando uma série de situações. Nós monitorizávamos as competências essenciais em todas as disciplinas, aluno a aluno. Acho que aquilo que alterou mais a postura foi a introdução das novas tecnologias”.

¹⁶⁴ “então um dos impactos que essa AA fez foi precisamente, a reformulação de formulários” e “essa AA também se fez sentir e de tal maneira se fez sentir, que por exemplo sentimos a necessidade de no ano passado concorrermos ao projeto mais sucesso. Isto tinha a ver precisamente com a necessidade de melhorar as aprendizagens dos alunos quer a nível do 1.º ciclo, quer a nível de 2.º e 3.º ciclo. Um dos

refere “não avaliável” e a escola I assinala que “não foi feito o estudo”. A escola G indica que

“da parte dos professores, sim, da parte dos alunos, não. Aqui em 2 aspetos: autoavaliação dos órgãos e estruturas e a caracterização e descrição. (...). Eu desde que entrou este modelo de avaliação e desde que deixou de existir aquele Decreto Regulamentar 10, que obrigava ao relatório de todas as estruturas, eu deixei de pedir relatórios, de forma generalizada e sistemática”.

Se nos socorrermos dos relatórios de AE registamos as seguintes notas que inserimos no Quadro n.º 48 do Anexo 1.

No que diz respeito aos impactos produzidos nos processos de aprendizagem, sete escolas referiram a sua existência atribuindo esse facto à aproximação aos alunos, a uma maior monitorização, à introdução de novas tecnologias, à participação em projetos e, também, à responsabilização dos alunos. Tal como já referimos anteriormente, a existência destes impactos referidos pelos diretores e pelos relatórios não devem ser imputados à realização da AI, uma vez que não temos evidências do mesmo.

O Quadro n.º 36 identifica as respostas que os diretores deram na segunda entrevista no domínio da evolução do ambiente de trabalho nas escolas resultado da AA. Estas respostas não nos permitem inferir que tivesse havido impacto neste domínio.

Entrevistas aos diretores/PCE das escolas	Escola
Uma evolução positiva. Melhorando ambiente dentro da sala de aula, está-se a melhorar logo a aprendizagem. O ambiente de aprendizagem.	A
Depende da motivação e do perfil individuais.	B
(...) ele foi ligeiramente ascendente durante uns anos e nos últimos começou a decair um pouco. Agora notei que, naquele último ano com estas situações um pouco surrealistas, uma série de situações que o ME veio introduzindo como a avaliação, o modelo de avaliação, (...) veio degradar um bocadinho as situações a nível de trabalho.	C
Com a consciência reforçada da necessidade de preservar o clima de escola e a sua filosofia educativa.	E
Outra preocupação e pede-se que esta monitorização seja feita através dos coordenadores.	E
Estável.	G
Bem.	H
Tem havido alterações no ambiente de trabalho. O corpo docente tem mudado e, por razões várias, há algum desânimo. Neste contexto é difícil saber o impacto de outros fatores.	I
Trabalho mais cooperativo.	K
Maior cooperação e organização.	N

Quadro n.º 36 - A evolução do ambiente de trabalho na escola

impactos positivos que a AA teve foi no ambiente de aprendizagem. A comemoração que nós temos do dia do patrono, foi uma das medidas que nós também decidimos nesse dia da reflexão estratégica”.

¹⁶⁵ “alguns: Maior preocupação dos docentes. Melhor profissionalismo”.

Entrevistas aos diretores/PCE das escolas	Escola
Maior participação do EE nos eventos da escola e no acompanhamento dos seus educandos.	A
Na intervenção direta e disponibilidade para com as Escolas.	B
Presente está na parte mais oficial, nos órgãos. A nível de participação diária tem vindo a aumentar e melhorar na parte dos pais. Com as parcerias instituídas e que conhecem mais ou menos bem a escola posso dizer que sim porque tem vindo a aumentar. Aumentou muito a participação e a colaboração com as instituições do ensino superior.	C
Não mais que antes.	E
Depois entram numa cultura de quase proximidade de amizade e isso tira alguma capacidade à reflexão que depoistem de se fazer de determinados assuntos.	F
Não. Temos, curiosamente, conseguido esse empenho de participação, da parte dos parceiros.	G
Não.	H
Toda a gente respondeu toda a gente participou o mais possível, tentando mostrar o quanto a escola funcionava direito.	J
(...) o cuidado que eles próprios (alunos) têm em manter direito tudo aquilo que eles fazem, e outro impacto muito positivo, é por exemplo, os pais chegarem, virem ver aquilo que os filhos fizeram e acharem que eles estão a trabalhar num ambiente muito mais agradável.	K
O que é sinal que há aqui uma relação escola com a família, especificamente com a família de etnia cigana tem vindo a aprofundar-se. Isto também resulta, digamos, muitas vezes não de uma AA muito formal. Porque aquela avaliação que se faz de carácter informal também tem peso.	L
Não se nota que esteja mais presente por causa da AA.	N

Quadro n.º 37 - A presença da comunidade na escola

O Quadro n.º 37 reflete as respostas que os diretores das escolas deram relativamente à vinda dos pais à escola. Pelos depoimentos expressos e selecionados, não podemos concluir do impacto das mesmas. Os diretores das escolas, globalmente, indicam não terem percecionado qualquer impacto provocado pela vinda dos pais à escola.

Relativamente às melhorias em relação ao nível de satisfação dos diferentes clientes quanto ao funcionamento dos serviços, não nos foi possível tirar grandes ilações, uma vez que apenas responderam positivamente as escolas B, G, H, I (“Aqui penso que foi notório. Há um cuidado acrescido no atendimento e prestação dos vários serviços”), K e N. A escola E refere ter havido apenas “Parcialmente”.

Dos relatórios de AE, apenas o relativo à escola E é indicativo da existência dessa melhoria quando refere que os “serviços administrativos organizam-se por áreas e o seu funcionamento é percecionado como positivo pela comunidade escolar”.

Em jeito de notas finais podemos afirmar que:

- na generalidade existem impactos nos processos de ensino das escolas no domínio das estratégias, embora fossem diferentes dependendo das escolas. Estes impactos ocorriam na organização do trabalho (reuniões, assessorias na componente não letiva, apoios, permutas de aulas, constituição de equipas pedagógicas, sequencialidade, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo, etc), na informatização dos métodos e processos e, ainda, na planificação (curricular em cada ciclo, bem como em cada grupo disciplinar, articulação vertical e horizontal, distribuição de serviço). No entanto, não podemos atribuir a existência desses impactos à realização da AA, uma vez que não encontramos evidências que nos permita concluir que foram resultado da AA;

- é patente a preocupação que a generalidade das escolas tem pela inclusão dos alunos, nomeadamente alunos NEE e alunos estrangeiros. As estratégias é que variam. Porém, não podemos inferir que esta preocupação resulte da AA, ou que é apenas devida a uma monitorização, sem contudo fazer parte de um plano de melhoria mais vasto;

- as escolas implementam apoios educativos, nomeadamente a Português e Matemática, oferecem apoios através da sala de estudo e do acompanhamento aos alunos através de tutorias. Mais uma vez os dados são inconclusivos relativamente à responsabilidade desses impactos;

- ocorreram impactos nos processos de aprendizagem, devido a uma maior monitorização, à introdução de novas tecnologias, à participação em projetos e a uma maior responsabilização dos alunos. Contudo, não podemos concluir que sejam responsabilidade direta da AA.

Critério 6: “Resultados orientados para os cidadãos/cliente”

Para terminar este capítulo, analisamos a área dos resultados (critérios 6, 7, 8 e 9).

A análise relativa ao critério 6, dos resultados, aponta para a escassez de dados a recolher. Isto é, tendo por base o modelo CAF verificámos que não podíamos concluir que o critério 6 tenha sido objeto de AA na generalidade das escolas.

Critério 7: “Resultados relativos às pessoas”

Relativamente ao critério 7 que é segundo o CAF o critério que mede “os resultados que a organização atinge relativamente à competência, motivação, satisfação e desempenho das pessoas”. As escolas, na generalidade, preocupam-se em avaliar a motivação dos seus funcionários, não explicitando contudo os indicadores utilizados.

Na análise relativa a este critério privilegiamos os depoimentos dos diretores e os relatórios de AE no que diz respeito ao pessoal docente e ao pessoal não docente, bem como aos pais e alunos.

Começaremos por abordar se as escolas notaram “alguma alteração nas práticas pedagógicas dos professores após a realização da avaliação interna”, através dos itens constantes no Quadro n.º 51 do Anexo 1.

Nenhuma escola identificou que tivesse havido algum impacto resultante da AA nos seguintes itens: 191, 197, 198, 199 e 205.

A escola K assinala alterações na análise ao “tempo dedicado pelos alunos a desenvolver as tarefas solicitadas pelo professor, incluindo o que é usado para superar as respetivas dificuldades- 192”, enquanto a escola G refere ter notado alterações nas práticas pedagógicas dos professores no que diz respeito à análise do “tempo perdido (tempo perdido por faltas de professores, faltas não justificadas de alunos -193)”.

Apenas as escolas A, C, G, H e K¹⁶⁶ afirmam ter notado algumas alterações na “qualidade do ensino-aprendizagem - 194”.

Em relação ao “grau de apoio que o aluno recebe quando tem problemas de aprendizagem- 195”, verificamos que este item é referido apenas pelas escolas A, D, G e I.

Por sua vez, o item “delimitação das necessidades especiais do aluno e sua divulgação entre o pessoal docente, com o fim de determinar a forma de apoio mais adequada - 196;” é referenciado ‘pelas escolas A, H e K. Contudo, o relatório de AE referente à escola B diz que existe por parte da escola estratégias de adequação e diferenciação

“(...) a diferença é trabalhada ao nível da sala de aula. As estratégias de adequação e de diferenciação utilizadas para os alunos com necessidades educativas especiais alargam-se frequentemente a outras crianças com dificuldades de aprendizagem. Fazem-se testes diferentes, dentro das mesmas turmas, de acordo com as capacidades dos alunos”.

A “planificação da disciplina, através da supervisão do grau de cumprimento dos programas para saber o que é que os alunos aprenderam 200” é feita pelas escolas G, H, e K.

A escola K notou impacto nas “estratégias de gestão da aula, medindo o nível de autoridade do professor sobre os seus alunos, identificando as tarefas de grupo e a participação dos alunos na aula - 201”.

As escolas A, G e H referem ter notado alterações nas “estratégias de ensino, verificando os meios materiais para explicar conceitos e a forma como o professor explica a utilidade dos conhecimentos adquiridos para resolver problemas do quotidiano - 202”.

Existem alterações na “coordenação com os outros professores-203” nas escolas A, C, G¹⁶⁷, I, K e N. O diretor da escola E refere que existe por parte dos coordenadores uma monitorização¹⁶⁸.

¹⁶⁶ “Há também uma reflexão, essas práticas educativas dos professores têm sido bastante alteradas tendo em conta todas estas reflexões que são feitas na AA. E a verdade é que já notamos diferenças nos resultados escolares”.

¹⁶⁷ “realmente o trabalho cooperativo e colaborativo é a chave para muitos dos problemas que são detetados. Mas que tem grande resistência por parte da generalidade dos professores, o trabalho colaborativo não é propriamente na sala de aula, mas o resultado do trabalho de uma sala de aula, pode redundar em benefícios para ele próprio na reorientação da sua metodologia”;

Por sua vez, o relatório de AE relativo à escola C indica “uma vez não ser prática do Agrupamento a observação direta de aulas pelos coordenadores, os mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva ocorrem por via indireta”.

A “atitude do professor face aos alunos - 204” é diferente nas escolas I e K.

A escola A é a única que indica ter ocorrido alteração ao “nível de conhecimento, por parte do professor, das relações intergrupais que existem na aula - 206”.

A alteração ao nível do “clima favorável à participação dos alunos nas escolas- 207” ocorre nas escolas A, H e K.

As escolas A e G referem que se verificaram alterações no “grau de eficácia das funções de coordenação dos tutores nas escolas- 208”.

O “clima na aula, identificado pela percentagem de alunos e professores com um alto grau de satisfação nas suas relações mútuas - 209” sofreu alterações na escola K.

A escola C assinala que “se efetivamente hoje temos práticas na sala de aula completamente diferentes das que tínhamos, foi um pouco por causa destas duas situações, não só por causa da AA, e não só por causa do TEIP. Foi exatamente pelas duas situações, uma conjugada com a outra”. O diretor faz esta afirmação, no entanto, a AA não foi à sala de aula. Será que podemos considerar válida esta afirmação? Como soube que as práticas são diferentes?

Por fim, o relatório de AE da escola G menciona que

“(…) os alunos do Agrupamento, especialmente, os que frequentam a Escola Sede, sentem-se identificados com a comunidade escolar a que pertencem. Esta questão de pertença à comunidade é reafirmada com a celebração, em cada ano letivo, do ‘dia da Escola’, em que se homenageiam os funcionários - docentes e não docentes - que se aposentaram, os que cumpriram 25 anos de vida na Escola e em que se distribuem os prémios - de Excelência, de Progressão e ‘Viver a Escola’ aos alunos laureados”.

Em suma, podemos inferir que não há grandes impactos nas práticas pedagógicas dos professores, como pensámos que seria de esperar, uma vez que na generalidade das escolas a AA não entrou na sala de aula. No entanto, houve implicações indiretas da AA o que deu origem a impactos nalgumas escolas em alguns aspetos, conforme vimos no texto supra.

A análise que fizemos às entrevistas aos diretores indicam-nos que apenas nas escolas A e B (“especialmente no domínio das TICs”) ocorreram alterações na necessidade de formação por parte dos professores. Por sua vez a escola C assinala que

¹⁶⁸ “os coordenadores vão através de perguntas muito objetivas periódicas, fazer a monitorização (...) Este ano a nível de CP instituiu práticas mais regulares de monitorização destes aspetos focados, nomeadamente, os testes ou outros instrumentos de avaliação foram ou não foram dados? foram corrigidos? foram entregues aos alunos num tempo pedagogicamente correto?”

“(…) resultou daí um plano de formação para os nossos professores. Uma parte do plano resultava de situações de levantamento feito através da avaliação interna e outra parte pelo desenvolvimento do projeto, TEIP e pelas situações que os próprios departamentos conseguiram trabalhar”.

As escolas E, G, I e K, referem que não houve qualquer alteração, enquanto a escola H diz que houve algumas e a escola N revela não ter dados.

A análise dos relatórios de AE é mais profícua e mais rica, conforme podemos constatar pela análise do Quadro n.º 52 do Anexo 1. Verificamos que, as escolas mencionadas no quadro estabelecem planos de formação para o pessoal docente, resultante ou não das práticas AA. Três das escolas (G, I e K) que constam nos relatórios como promotoras de planos de formação referem não ser resultado da AA, enquanto uma quarta (escola N) refere não ter dados. Podemos então inferir que, a maioria das escolas promovem planos de formação para os seus docentes. Contudo, não podemos dizer que sejam resultado da AA.

As melhorias no trabalho cooperativo dos docentes estão visíveis nos depoimentos de alguns diretores. Destacam-se os diretores das escolas A

“há alterações de práticas, de práticas dos professores, nos próprios funcionários. Tem que ver com o trabalho colegial, colaborativo entre os colegas. E que antigamente isso não existia. Cada um trabalhava para si. Neste momento não. Acho que há uma colaboração entre estes daqui, e os do 1.º ciclo”,

H e K (“eu acho que a AA obrigou os professores realmente a fazerem uma reflexão sobre vários aspetos aqui da escola”).

O relatório de AE da escola A confirma

“(…) por outro lado, nos subdepartamentos (...), realiza-se a planificação, a coordenação e a monitorização da ação pedagógica, através do trabalho cooperativo entre os docentes (...) Os docentes que, pontualmente, revelam dificuldades no exercício da sua atividade profissional são acompanhados de perto pelos seus pares, nomeadamente pelos coordenadores das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que mantêm uma relação de proximidade, facilitadora deste processo. A confiança na avaliação interna assenta, essencialmente, na definição de critérios de avaliação, na análise dos resultados escolares e na elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação comuns em algumas disciplinas e anos de escolaridade”.

A escola B assinala estar “em articulação com o Centro de Formação e com a FPCEUP, mas o processo de ADD criou alguns constrangimentos. A avaliação dos professores prejudicou muito. Criou suspeições, mal estar”. O relatório de AE desta escola refere que

“(…) existe um trabalho cooperativo a partir do qual se procura definir estratégias e ultrapassar em conjunto as dificuldades. Os dossiers de planificação dos professores são consultados e analisados nas reuniões de coordenação, pondo-se em comum as planificações e os materiais”.

A escola G assinala “(...) inicialmente sim, agora depois do evento da ADD, não. Nós temos na escola um outro esquema, que também já funcionava e já foi reformulado e alterado. Temos nos horários dos professores, as chamadas reuniões das equipas

pedagógicas”, complementado pelo relatório de AE “a aferição interna dos resultados e dos processos é feita, sobretudo, nas reuniões de área disciplinar, de equipa pedagógica e de conselho de ano, apresentando, no entanto, algumas fragilidades e mostrando-se, ainda, pouco consistente”.

Já os diretores das escolas C, E e I referem que o trabalho cooperativo sempre existiu nas respetivas escolas conforme podemos verificar nos seguintes trechos extraídos das entrevistas “o trabalho colaborativo nesta escola também sempre foi uma questão presente no dia a dia. (...) Não posso dizer, depois da avaliação interna, ou por força da avaliação interna, o trabalho cooperativo intensificou-se”. Este depoimento vai na mesma linha da escola E, cujo diretor refere “não como resultado do processo”, situação que está de acordo com o seu relatório de AE “Os subgrupos, constituídos por docentes que lecionam a mesma disciplina ao mesmo ano de escolaridade, apostando na definição conjunta de estratégias de atuação e na promoção de boas práticas, funcionam como grupos de ajuda e de melhoria”. A escola I refere “já era uma vertente forte cá na escola”.

Para a escola N esta situação não foi notória.

Pela exposição apresentada não podemos concluir, portanto, que na generalidade das escolas tenha saído reforçado o trabalho cooperativo entre os docentes, fruto da AA.

No que diz respeito a haver “uma maior preocupação por parte dos professores pela sua avaliação, feita pelos pares ou pelos alunos”, encontrámos respostas positivas nas entrevistas aos diretores das escolas A, B¹⁶⁹, G, H, e K¹⁷⁰.

No entanto, o relatório de AE da escola B não confirma a resposta do diretor, pois revela que “não há uma prática instituída de assistência a aulas dos pares, apesar de responsáveis do agrupamento reconhecerem a sua necessidade pontual”.

As respostas foram negativas para as escolas C¹⁷¹, E¹⁷², I¹⁷³ e N¹⁷⁴.

¹⁶⁹ “há um aspeto que eu acho positivo que é os professores perceberem que era necessário pararem para pensarem e autoavaliarem os seus procedimentos. Essa auto regulação por parte dos docentes foi uma mais valia. E no fundo uma obrigatoriedade por parte dos coordenadores de departamento de pressionarem os colegas a fazerem essa auto-regulação. ... Foi um ponto de melhoria”.

¹⁷⁰ “realmente a participação nas atividades para o PAA e o grau de participação, se é a pessoa que dinamiza, se é a pessoa que participa apenas, por exemplo, o número de atividades, o tipo de atividades, tudo isso, são indicadores para a ADD ser um pouco mais rigorosa e mais objetiva”.

¹⁷¹ “acho é que as pessoas cada vez se preocupam mais em melhorar. Em melhorar as suas práticas letivas e que isso conduz a uma melhoria de resultados. Até mesmo nos contratados”.

¹⁷² “Não de forma explícita. sim, sim e no envolvimento para procurar soluções de melhoria, no envolvimento para procurar áreas de melhoria”.

¹⁷³ “há com certeza mas não decorrerá da AA”.

¹⁷⁴ “ainda não se percecionou isso”.

A conclusão que tirámos é que não podemos dizer que da AA tenha resultado uma mudança de mentalidade dos professores que os levasse a aceitar uma avaliação por parte dos pares ou dos alunos, aspeto dificultado pela forma como foi implementado o processo de ADD.

A perceção de que os professores não estão mais motivados agora é referida pelos diretores das escolas A, B¹⁷⁵, C¹⁷⁶, E¹⁷⁷, G, H, I¹⁷⁸ e N¹⁷⁹. Apenas o diretor da escola K assinala uma maior motivação.

Em suma, podemos dizer que o grau de motivação dos professores não aumentou.

No que diz respeito a uma maior envolvência dos pais /EE construímos o Quadro n.º 53 do Anexo 1 onde constam extratos retirados dos relatórios de AE que permitem confirmar os dados das entrevistas, complementando-os também. As escolas A¹⁸⁰, B¹⁸¹, H, K e N revelam que a AA fez com que os pais se envolvessem mais.

Já o diretor da escola C denota alguma insatisfação¹⁸².

O diretor da escola E começa por dizer “não mais que antes”, para depois se desdizer acrescentando “analisamos isso, as pessoas empenham-se muito nisso, empenham-se muito nisso. Portanto, sinto impacto positivo da introdução de métodos de AA. Isso sem dúvida nenhuma”. Quanto à escola I, o seu diretor afirma que “houve sempre um bom envolvimento. Não considero que tenha aumentado”. A única resposta negativa provém da escola G apesar do seu relatório indicar

“(…) para a comunidade local, o AV é uma referência como paradigma de sucesso e de exigência, que se traduz numa elevada procura por parte dos EE (...) os índices de participação dos pais/EE nas reuniões para que são convocados são satisfatórios. No 1.º CEB, os pais vêm à escola espontaneamente, sem que para tal precisem de ser convocados - é estreita e informal a relação entre os professores do 1.º CEB e os pais/EE deste ciclo”.

¹⁷⁵ “nem mais nem menos, depende dos profissionais competentes que felizmente são muitos”.

¹⁷⁶ “nós notávamos os docentes motivados quer para as questões da AI quer para outras questões. posso dizer que, os nossos colegas aqui entravam sempre na escola com um sorriso nos lábios, até à ADD. A fusão deu aqui um golpe muito grande nesta escola, mas também não foi só a fusão. Também foi tudo isto que tem acontecido ultimamente e que tem deixado as pessoas (...) e portanto hoje as pessoas que entravam com maior sorriso, hoje dizem-me que não têm vontade de se levantar da cama. Portanto as situações têm evoluído de tal forma que neste momento é um pouco complicado estar a avaliar”.

¹⁷⁷ “não mais que antes”.

¹⁷⁸ “no contexto atual é difícil saber as causas para as alterações de motivação. Tem havido inúmeros fatores externos que diminuem a motivação”.

¹⁷⁹ “ainda não se percecionou isso”.

¹⁸⁰ “alguns eram pais, que frequentam cursos de alfabetização, muito problemáticos, que viam a escola à maneira deles. Agora começam a compreender a escola, a forma de estar dos professores e a transmitir isso ao próprio filho. Já chamam a atenção do próprio filho para o seu comportamento. Vamos ver se conseguimos a criação de uma escola de pais com a faculdade Fernando Pessoa”.

¹⁸¹ “por exemplo quando acabam a faculdade e vêm cá comunicar-nos. Em relação aos pais é a mesma coisa”.

¹⁸² “a resposta é sim, embora o aumento não fosse o desejado. Nós desejávamos mais. Mas tem-se vindo a notar aí um aumento da participação dos pais, do interesse dos pais. No entanto ainda não é aquela que nós desejávamos”.

Podemos concluir que esta presença dos pais não é resultado da AA, mas por a escola se encontrar num local privilegiado, em que os pais têm uma presença ativa.

Por sua vez, a análise dos relatórios de AE (Quadro n.º 53 do Anexo 1) confirma que na generalidade das escolas há cada vez mais, uma maior participação dos pais nas atividades da escola, sendo no entanto omissa na justificação. Assim, não podemos concluir que essa participação se deva à AA.

Após termos analisado o possível impacto provocado pela AA, no pessoal docente e na presença dos pais na escola, veremos se a AA produziu impactos sobre o pessoal não docente.

Os diretores das escolas A, C¹⁸³, K e N¹⁸⁴ afirmam que notam os não docentes mais motivados. Por sua vez, os diretores das escolas E¹⁸⁵ e G (“agora não”) afirmam que não notam os não docentes mais motivados. O diretor da escola B diz que “depende da motivação e do perfil individuais”, corroborado pelo seu relatório de AE “de uma maneira geral, os funcionários estão a desempenhar as funções que gostam e para quais têm mais apetência. As reuniões de pessoal não docente são, ainda pouco frequentes”.

O relatório de AE da escola D refere que “o pessoal não docente, embora em número cada vez menor e muitos com vínculo provisório e sem a necessária formação para o desempenho de todas as suas funções, mostra-se empenhado e motivado para responder às solicitações do quotidiano”.

Por fim, o diretor da escola I assinala que “no contexto atual é difícil saber as causas para as alterações de motivação. Tem havido inúmeros fatores externos que diminuem a motivação”, o que é sublinhado pelo respetivo relatório de AE

“(…) no que concerne ao pessoal auxiliar de ação educativa, importa registar que, não obstante a escola sublinhar o reduzido número de elementos, a criteriosa gestão dos mesmos é traduzida num serviço de qualidade que, de resto, muitos dos elementos intervenientes nos diferentes painéis fizeram questão de realçar”.

Os dados por nós retirados das entrevistas e dos relatórios de AE permitem-nos dizer que o pessoal não docente se encontra motivado, mas é inconclusivo quanto às causas. Como tal, não podemos inferir que como resultado da AA tenha havido progressos no aumento de motivação do pessoal não docente.

¹⁸³ “se estávamos a falar de há 2 anos atrás estavam, também da participação que eles tinham da autoavaliação mas também não posso dizer muito objetivamente que era por causa disso. Mas ajudou, porque se envolveram no trabalho. Mas eram pessoas que estavam já muito motivadas para o trabalho, também trabalhavam com muita satisfação, empenho”.

¹⁸⁴ “sim. Um pouco mais”.

¹⁸⁵ “não, embora sempre implicados no acompanhamento dos alunos”.

Os diretores das escolas A, C, G, H e K afirmam que notam melhoria nas práticas desenvolvidas pelos não docentes em relação aos alunos das escolas; por sua vez, apenas os diretores das escolas A, C e H confirmam essa melhoria na relação entre os funcionários e docentes. Se a análise se centrar na relação interpares entre os funcionários, apenas é visível nas escolas A, C, E e N. No atendimento ao público, já temos mais diretores a afirmarem a existência de melhorias o que ocorre nas escolas A, C, E, G, H, I e K. O relatório de AE da escola D também nos indica esta melhoria, como podemos constatar na ideia dele retirada, “os Serviços de Administração Escolar, organizados por gestão de processos, dão resposta adequada às necessidades do Agrupamento”. O contrário verificase na escola N, em que “os assistentes técnicos resistem à adoção de estratégias de modernização dos serviços de administração escolar. Estas mudanças são tanto mais urgentes quanto estes serviços ficaram com a responsabilidade da documentação da extinta Escola (...)”.

O relatório de AE relativo à escola M indica-nos que o pessoal não docente estabeleceu “um bom relacionamento com os docentes, alunos e demais membros da comunidade escolar”, desenvolvendo “o seu trabalho de forma atenta e empenhada”.

Em suma, existe melhoria nas práticas desenvolvidas pelos não docentes em relação aos alunos em 5 escolas; apenas em 3 existe essa melhoria na relação entre os funcionários e docentes; e em 4 na relação interpares. Esta melhoria é mais significativa no atendimento ao público (7 escolas). Apesar das respostas dos diretores nos indicarem melhoria das práticas desenvolvidas pelos não docentes em relação aos alunos, não podemos concluir que essas melhorias se devam à realização da AA.

Os funcionários sentem necessidade de maior formação, segundo os diretores/PCE nas escolas A, B¹⁸⁶, C, E¹⁸⁷, G, H, I¹⁸⁸ e K. Por sua vez, a escola F encontra dificuldades na realização da formação, pois se for realizada “fora do horário de trabalho não vão. Se é no horário laboral, tu não tens condições de aplicar. Mas depois não tens sítio”.

O relatório de AE da escola C confirma a entrevista do diretor quando este refere que os funcionários “sempre sentiram” necessidade de formação, pois “não havia ficha de auto

¹⁸⁶ embora, segundo o relatório de AE “O pessoal não docente tem participado em ações de formação promovidas pela CMP, pelo centro de formação da associação de escolas da área e pelo próprio agrupamento”.

¹⁸⁷ “sim. A frequência de formação adequada às funções de cada um é um dos objetivos individuais que lhes são propostos”.

¹⁸⁸ “Solicitam frequentemente”.

avaliação que eles entregassem, que não sugerissem ou que não pedissem mais ações de formação, nunca foram uma classe profissional muito privilegiada”.

Os relatórios das escolas referidas no Quadro n.º 54 do Anexo 1 indicam que as mesmas identificam a importância da formação para os não docentes, uma vez que elaboraram o respetivo plano de formação, com exceção da escola F.

Em síntese, os dados recolhidos indicam-nos que a AA não produz impactos significativos no que diz respeito:

- às práticas pedagógicas dos professores, pois, na generalidade das escolas a AA não entrou na sala de aula;
- no trabalho cooperativo entre os professores;
- à mudança de mentalidade dos professores para que pudessem aceitar a avaliação por parte dos pares ou dos alunos, aspeto dificultado pela forma como foi implementado o processo de ADD;
- ao aumento do grau de motivação dos professores.

Resultado ou não da AA verificamos que as escolas promovem formação para os seus docentes e não docentes, elaborando para o efeito os planos de formação.

Por fim, constatamos que:

- na generalidade das escolas há cada vez mais uma maior participação dos pais nas atividades da escola;
- o pessoal não docente encontra-se motivado;
- existe melhoria no atendimento ao público e de forma menos significativa nas práticas desenvolvidas pelos não docentes em relação aos alunos e docentes e na relação interpares.

Critério 8: “Impacto na Sociedade”

Como vimos no capítulo 5.3 as escolas não estabelecem este critério como objeto de AA. Esta perceção é reforçada pelas respostas que foram dadas à pergunta “Há a perceção das partes interessadas relativamente aos impactos sociais”? Neste sentido, verificamos que algumas escolas referem ter havido perceção das partes interessadas relativamente aos impactos sociais. É o caso das escolas A, B¹⁸⁹, D, G¹⁹⁰, H, N¹⁹¹ e O¹⁹². Por sua vez, a escola I refere que não¹⁹³.

¹⁸⁹ “sim, Relativamente aos sectores mais empenhados”;

¹⁹⁰ “há uma consequência, que é o aumento do grau de consciencialização dos problemas. Mas claro essas pessoas têm que, por seu lado dinamizar e motivar um grupo mais ou menos alargado de outros”;

Critério que na generalidade das escolas não foi objeto de AA, como tal, não existirão impactos.

Critério 9: “Resultados do desempenho-chave”

Sobre este último critério, tal como referimos anteriormente (ver cap 5.3), verificamos haver unanimidade na afirmação de que em todas as escolas se procedeu à análise dos resultados da avaliação externa e interna. Nesta abordagem temos em conta os resultados sociais e académicos, privilegiando a abordagem de Clímaco (2006, pp. 195-196).

Esta constatação levanta-nos o seguinte questionamento: será que houve impacto nos resultados? Para responder a esta questão elaboramos o Quadro n.º 55 do Anexo 1, a partir das respostas às entrevistas por parte dos diretores e da análise aos relatórios de AE.

Na análise ao Quadro n.º 55 do Anexo 1, podemos verificar que os diretores das escolas A, B, C, F, G, H, I, K, L e O admitem ter havido uma melhoria ao nível dos resultados, nomeadamente dos resultados sociais. Apenas os diretores das escolas E e N revelam não terem percecionado qualquer melhoria.

A melhoria detetada é variável de escola para escola. Contudo, podemos dizer que as áreas da indisciplina, absentismo, abandono escolar e resultados escolares são aquelas que revelam maiores progressos.

Por sua vez, a análise aos relatórios de AE (Quadro n.º 55) vêm confirmar a análise anteriormente feita, nomeadamente no que diz respeito à melhoria dos resultados sociais. Desta constatação decorre como comum à generalidade das escolas uma preocupação particular a este indicador.

Síntese geral do “impacto da avaliação interna nas organizações”

Para esta síntese geral recorremos aos critérios estabelecidos pelo modelo CAF (ver cap 5.3.). Nesta perspetiva emerge como hegemónica, por parte da generalidade das escolas, uma avaliação nos seguintes critérios:

- **“Liderança”**, nos seus 4 subcritérios.

¹⁹¹ “diria que na maioria delas sim”;

¹⁹² “nós investimos muito este ano, até por causa dos fracos resultados no jornal do Agrupamento, jornal on line, os resultados foram ótimos, que até ganhámos um prémio, em Lisboa. Mais uma vez levado por diante esse projeto por um professor contratado. Que teve ótimos resultados. Os seus alunos tiveram ótimos resultados no exame nacional. Só uma negativa”;

¹⁹³ “acho que não. Estamos no bom caminho. Estamos a conseguir agora arranjar, pronto, algo coerente, saber o que queremos. Andamos muito tempo perdidos, não sei se sabíamos muito bem o que queríamos. Já sabemos o que queremos, e porque queremos”.

Pela análise aos relatórios e às entrevistas, a generalidade das escolas tem lideranças preocupadas em desenvolver a visão, a missão e os valores. Para este objetivo ser atingido, as escolas desenvolvem e implementam sistemas de gestão da organização, do desempenho e da mudança, elaboram estratégias que motivem e apoiem as pessoas da organização e partilham parte das suas responsabilidades. Este modo de agir situa-se na esteira das ideias defendidas por Azevedo (2007, pp. 81-82) quando refere que é este “o papel determinante da direção”, pois esta deve ser “colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança”, promotora de “metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar”, com uma “definição e comunicação clara de políticas e orientações”.

Continuando esta análise, tendo como suporte as perspectivas apresentadas no enquadramento teórico, verificamos haver também pontos comuns com as ideias proferidas por Guerra (2002, p. 24), quando refere a importância das lideranças ao prestarem “atenção à educação dos valores, tanto no currículo explícito como no oculto”, dos quais exclui “a doutrinação e a imposição dos valores do educador como dogma moral a assimilar pelos alunos”.

Os dados por nós recolhidos vão, ainda, de encontro à investigação de Saraiva (2002, pp. 89-95), particularmente no que se refere a alguns aspetos que são comuns à nossa investigação, dado que a ‘liderança’ na generalidade das escolas aparenta ser bastante empenhada, embora centralizada no diretor. Estes são os grandes “dinamizadores e divulgadores da missão, visão e valores, que se encontram perfeitamente definidos para a maioria das escolas (mas nem sempre interiorizados)”. Nota-se um grande esforço “para melhorar a imagem da escola no meio envolvente”.

Contudo, apesar dos nossos dados convergirem com as conclusões de Saraiva, não podemos concluir que estes impactos sejam consequência da AA, uma vez que apenas existem indícios, mas não notamos a presença de evidências conclusivas.

- **“Planeamento e Estratégia”**. Apenas reconhecemos evidências da AA no 4.º subcritério “Planeamento, implementação e revisão da modernização e da inovação”.

A análise supra feita indica-nos que as escolas estão motivadas para a modernização, inovando. Pelos relatórios de AE, as escolas sentem que podem melhorar inovando, nomeadamente no que diz respeito às novas tecnologias. Estes dados espelham-se no relatório do SICI (2007, pp. 33-34), pois neste consta que a AA “gera uma forte capacidade política ao nível da escola”, o que neste caso se insere nas políticas relativas à inovação,

feitas após as escolas identificarem os “pontos fortes”, “as lacunas e as necessidades de mudança”. Também é visível uma certa linearidade com Guerra (2003b, p. 30) e (2002, p. 24) pois surge a “existência de um projecto com carácter colegial partilhado na sua elaboração, discussão e redacção” para que se possa promover a inovação, devendo existir “flexibilidade organizativa, de modo a que as rotinas institucionais cedam em nome da racionalidade e das exigências da prática educativa”, tornando rápida e fácil a “adaptação às mudanças, às exigências do meio e à inovação”. Mais uma vez, apesar desta linearidade com Guerra, não temos evidências fortes que nos permitam dizer que são resultado da AA.

Em relação ao 3.º critério “**Pessoas**”, os dados que recolhemos não nos permitem dizer com segurança que as escolas, na generalidade, efetuam a avaliação deste critério.

4.º critério “**Parcerias e Recursos**”. Apenas há evidências no 1.º subcritério “desenvolvimento e implementação de relações de parceria relevantes”. Relativamente aos subcritérios que dizem respeito à gestão de recursos, não encontramos evidências que nos permitam concluir que é feita a sua avaliação. As escolas consideram importante a implementação das parcerias com as instituições locais, nomeadamente as autarquias e outras instituições de interesse público, como as universidades. Estes impactos estão na linha dos preconizados por Azevedo (2007, p. 81) nomeadamente “um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade”, e por Guerra (2003b, pp. 29-30) e (2002, p. 23) pois a existência dessas parcerias é exponenciada pela boa relação com o meio onde a escola se insere, evitando que se constitua numa ilha, tornando-se “num foco cultural para o meio envolvente”. Os dados por nós obtidos enquadram-se nas conclusões proferidas por Saraiva (2002, pp. 89-95), na sua investigação, nomeadamente quando afirma que da AA resultou o “estabelecimento de parcerias com outras entidades, alinhadas com a política e estratégia da escola”; muitas delas devidas ao “envolvimento em projetos de cariz social e ambiental”; e outras inseridas na “aposta nas novas tecnologias de informação”. Ao contrário de Saraiva temos alguma dificuldade em afirmar que os dados por nós obtidos, e que revelam a existência de impactos na implementação de parcerias, são devidos à realização da AA.

- “**Processos**”- Os impactos tornam-se visíveis ao nível dos processos de ensino, nomeadamente no domínio:

- das estratégias, na organização do trabalho (reuniões, assessorias na componente não letiva, apoios, permutas de aulas, constituição de equipas pedagógicas, sequencialidade,

interdisciplinaridade, trabalho colaborativo, etc), na informatização dos métodos e processos e na planificação (curricular em cada ciclo, bem como em cada grupo disciplinar, articulação vertical e horizontal, distribuição de serviço);

- na inclusão dos alunos, nomeadamente alunos NEE e alunos estrangeiros;
- nos apoios a Português, Matemática, através da sala de estudo e do acompanhamento de alunos através de tutorias.

Também ocorreram alguns impactos nos processos de aprendizagem, devido a uma maior monitorização, à introdução de novas tecnologias, à participação em projetos e a uma maior responsabilização dos alunos.

Estes aspetos que ressaltam do nosso trabalho convergem com alguns dos impactos nos processos referidos por Azevedo (2007, pp. 81-82), nomeadamente o empenho “dos principais actores da escola nas actividades de auto-avaliação e de melhoria” e que se focalizam na “aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados”; apoiando os alunos mais necessitados de acompanhamento através de “dispositivos de acompanhamento e avaliação” sistemáticos, rigorosos e robustos que conduzem à mudança da “forma de ensinar e aprender” o que implica a escola ser “o centro da mudança”, implicando professores, aulas e a organização e que vai funcionar como “comunidade de aprendizagem”. Nesta convergência também se encontra Guerra (2003b, p. 30) e (2002, pp. 23-25) pois as escolas utilizam uma metodologia nas aulas e fora delas que incentive a “participação dos alunos, na discussão sobre as formas de aprendizagem, na flexibilidade de métodos e no intercâmbio de iniciativas e experiências”, ocupando “a integração um lugar especial nas preocupações da comunidade educativa”, uma vez que a diversidade torna-se como “uma possibilidade de enriquecimento”. Nesta integração ocupa especial relevo a “designação e actuação dos tutores” cuja atuação deve ser orientada “para benefício educativo dos alunos”. Nesta perspectiva, a preocupação das escolas deve centrar-se nos “mais desfavorecidos, uma vez que o ritmo de aprendizagem exigido lhes torna difícil uma boa assimilação dos temas, pois não dispõem em suas casas de ambiente de trabalho nem de ajudas e meios necessários”.

Alguns dos impactos por nós constatados também foram referidos por Saraiva (2002, pp. 89, 91, 92, 94, 95), de que destacamos a “necessidade, de definição dos respectivos processos-chave e seu enquadramento face à política e estratégia adoptadas” e que estão

“contempladas no projecto educativo, nos planos anuais de actividade”. Para o efeito, verificamos uma aproximação aos pais e alunos principalmente por parte dos professores.

Será que estes impactos são devidos à realização da AA? Não temos evidências suficientes que comprovem que os impactos são resultado da AA.

- “Resultados orientados para os cidadãos/clientes”.

Não apuramos evidências da existência de impactos neste critério.

- “Resultados relativos às pessoas”.

Na generalidade há uma preocupação das escolas em avaliar a motivação dos seus funcionários, em produzir planos de formação para os seus docentes e não docentes, em implementar estratégias conducentes a uma maior participação dos pais nas atividades da escola, e na melhoria das práticas no atendimento ao público.

- “**Resultados do desempenho-chave**”, nos dois domínios estabelecidos pelo modelo CAF, mas principalmente na vertente dos resultados internos.

A análise por nós efetuada indica-nos que existe uma AA promovida pelas escolas, que pode ser feita pela equipa de AA ou, também, pelos diferentes órgãos de estrutura das escolas (diretor, CP e departamentos) no que diz respeito tanto aos resultados sociais como académicos, centrando-se nas áreas da indisciplina, abandono escolar, insucesso escolar, resultados académicos internos e externos (provas de aferição, provas globais e exames).

No que respeita aos impactos, os parques por nós verificados e que resultam da AA centram-se nos resultados sociais e académicos, o que vem de encontro à perspetiva do SICI (2007, p. 35) “o impacto positivo na aprendizagem dos estudantes”. Também estão de acordo com Saraiva (2002, pp. 89, 91, 92, 94, 95), pois este autor inferiu como impactos provocados pela AA quer a “comparação de resultados escolares com base em esquemas internacionais” quer ainda a “monitorização regular de uma bateria considerável de indicadores relativos aos resultados dos alunos”.

Em suma, tal como Lima (2008, p. 96) consideramos que “a ‘atmosfera’ de qualquer escola será grandemente influenciada pelo grau em que ela funciona como um todo coerente, com formas acordadas de fazer as coisas que são consistentes em toda a instituição e que têm o apoio geral do seu pessoal”.

7. Planos de melhoria

O presente capítulo visa apresentar a leitura resultante da análise às entrevistas e aos relatórios de AE e AI na sua articulação com os planos de melhoria efetuados nas escolas / agrupamentos. No entanto, pese o nosso pedido, nenhuma escola enviou qualquer plano de melhoria. Apenas tivemos acesso a um que estava incorporado no relatório de AI e que era muito imberbe. Ao analisá-los pretendíamos conhecer o seu conteúdo, a sua utilidade para a escola, se são meros documentos que existem porque os teóricos da AA assim o indicam, ou ainda se são feitos para “enganar” os avaliadores externos. Aliás, no documento de preparação para a AE da IGEC (2012b), este refere "o plano deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa, em articulação com autoavaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria".

Assim, a nossa análise centrou-se nas entrevistas aos diretores e nos relatórios.

Neste sentido, dividimos a abordagem em dois pontos: no primeiro, focamo-nos nos aspetos processuais de elaboração, no segundo, nos mecanismos de avaliação implementados.

7.1. O processo de elaboração

A incidência nos procedimentos inerentes à elaboração dos processos de melhoria, conduz-nos a uma reflexão sobre o modo como são feitos, quem os faz, continuando com as razões invocadas para explicar como surgiram, como são aplicados, quem os executa.

7.1.1. Como são feitos

Focalizando a análise, nas escolas que dizem ter elaborado planos de melhoria constatamos que, nestes casos, estes planos normalmente são feitos a partir dos relatórios das equipas de AA, ou de equipas que sectorialmente fazem AA. De seguida, explicitaremos melhor esta afirmação.

Assim na escola A, o relatório de AE refere que “as conclusões e propostas de melhoria foram integradas na elaboração do subsequente projeto TEIP”. Nesta mesma escola, o diretor refere que os planos de melhoria são elaborados em reuniões marcadas com esse objetivo. Na escola B o diretor/PCE elabora o plano “tendo em conta o feedback que é dado por todas as Equipas Pedagógicas”, que produzem um relatório que é a “síntese dos pontos mais importantes, pontos fortes, pontos fracos, aspetos a melhorar”. Este

procedimento é também seguido pela escola E, como podemos observar no seguinte trecho da entrevista ao seu diretor: “a partir da percepção/identificação dos pontos fracos ou necessidades de melhoria que os diversos relatórios permitem avaliar”. Por sua vez a escola C parte do relatório final de AA, cujas conclusões apontam para os “planos de melhoria e depois, o CP analisa e poderá eventualmente ainda, acrescentar mais algum, reformular algum aspeto”. O relatório de AE relativo à escola D refere que “no final de cada período letivo, os departamentos curriculares procedem à análise dos resultados escolares daí resultando a definição de estratégias de melhoria”. O diretor da escola F refere que os planos de melhoria são feitos de acordo com as indicações dadas pela equipa de AA, que vai na mesma linha da escola H, ainda que nesta a AA seja apresentada à CAL¹⁹⁴, comissão que faz o relatório anual. O relatório de AE produzido na escola G assinala que, após a identificação de disciplinas de insucesso, “foram implementadas várias estratégias para ultrapassar esta problemática”, funcionando assim como planos de melhoria setoriais. O que é confirmado pela entrevista ao diretor quando afirma que “os planos são produzidos pelas estruturas do agrupamento, para reformular a organização, os processos e os procedimentos”. A escola L é da opinião que se “vão construir planos de melhoria” (...) indo “adaptar algumas estratégias em função da análise que fazemos de alguns resultados que já estão palpáveis”. Por sua vez, o diretor da escola M refere que

“(…) há uma equipa que no final do ano analisa os resultados das avaliações internas e externas e produzem um relatório sobre os mesmos. Estes relatórios são analisados pela Direção e por todas as outras estruturas da escola, produzindo-se planos de melhoria que depois são aprovados pelo CP e implementados no ano seguinte”.

Apontamos ainda o caso da escola N, cujo diretor menciona que os planos de melhoria surgem “muito informalmente. Normalmente a pessoa responsável pela situação introduz melhorias em reunião plenária”. Já o diretor da escola O acrescenta a existência de uma equipa complementar que faz sugestões de melhoria, ou seja, estamos na presença de planos de melhoria muito insípidos. Noutra perspetiva o diretor da escola J assinala que a AI foi feita “por imperativos legais para conhecer a escola, mas não originou resultados visíveis. Havia planos de melhoria, mas não se notou grande impacto”. No entanto, o relatório de AI desta escola refere que “são feitos a partir dos relatórios de AI, que identifica as áreas a melhorar e como proceder para a melhoria”.

¹⁹⁴ “CAL –comissão de acompanhamento do contrato de autonomia que é constituída por um elemento da DREN, o Presidente do CG Um elemento representando o Conselho Municipal da Educação, um elemento da nossa Associação de Pais, e uma figura de mérito, que de acordo com a lei deveria ser escolhida pela Diretora Regional (da DREN), mas que nós indicamos e ela aceitou. ... Essa CAL reúne 3 ou 4 vezes por ano e faz um relatório”.

Em suma, da análise parece emergir uma constante que aponta para o facto da generalidade das escolas produzir planos de melhoria que foram elaborados a partir dos relatórios de AI, ou caso estes não existam da análise setorial.

7.1.2. Quem os faz

No que diz respeito aos produtores dos planos de melhoria obtivemos as mais variadas respostas, como por exemplo:

- o grupo coordenador do projeto TEIP e a consultora externa (escola A);
- a diretora e o presidente do CG (escola B);
- a equipa de AA (escola C);
- o CG (escola D);
- a direção em articulação com a equipa de AA (escola E, H);
- as estruturas do agrupamento (escola G); no entanto, o relatório de AI menciona que os planos são feitos pela própria equipa;
- a direção que o submete à aprovação do CP (escola I);
- a direção e todas as estruturas da escola produzem o plano de melhoria que depois é submetido e aprovado pelo CP (escola M);
- o responsável de cada setor (escola N);
- uma equipa complementar à equipa de AA (escola O).

Em suma, a maioria das escolas aponta a Direção da escola como a entidade executante.

7.1.3. Como surgiram

A origem da construção e consequente implementação dos planos de melhoria resultou de fatores diversos que nos parecem interligados com a cultura de cada caso em estudo. Os depoimentos recolhidos revelam uma grande amplitude como a seguir apresentamos:

- da análise dos resultados obtidos (escola A);
- do envolvimento de toda a comunidade educativa (escola B);
- da avaliação efetuada (escola C), a que acresce o relatório de AE “o Agrupamento procurava identificar os seus pontos fortes e fracos no sentido de introduzir elementos de melhoria no serviço prestado”;
- da identificação dos “pontos a ser objeto de reflexão e a incluir no projeto de melhoria”. Nestes são referidos: - os índices de insucesso obtidos na avaliação externa, quer nas provas de aferição, quer nos exames de 9.º ano;

-índices de ocupação da Sala de Acompanhamento; - os processos de informação/comunicação no que concerne ao pessoal não docente; - divulgação/esclarecimento do Pessoal Docente e Não Docente sobre a atividade da equipa de autoavaliação” como consta no relatório de AI da escola D;

- “informalmente, (...) da gestão escolar. Formalmente para dar resposta a novas exigências externas” (escola E); o relatório de AI refere que

“(...) a apresentação deste relatório, que procura complementar o de autoavaliação, responde parcialmente à determinação prevista no Despacho 11120-B/2010, organização do ano letivo, já que abre o caminho para se estabelecerem nexos entre organização e gestão do serviço docente, letivo e não letivo, e os resultados obtidos, trabalho inacabado pelo facto de não serem ainda conhecidos todos os resultados das provas de avaliação externa”;

- da monitorização e avaliação dos resultados (escola F);

- do diagnóstico na escola G, como podemos observar no seguinte trecho

“(...) o diagnóstico incluía a análise das causas e possíveis propostas de eliminação de constrangimentos de agilização de processos. As propostas eram abertas para depois de validadas, discutidas em pedagógico. (...) Uma descrição dos factos. Nessa descrição de factos resulta depois a indicação de pontos fortes e pontos fracos. Em relação a quer uns quer outros, sugestões de melhoria, muitas delas aliás a maioria, dada pelas próprias pessoas que foram entrevistadas. Algumas, poucas, resultante da reflexão deles”.

Do relatório de AI da mesma escola extraímos o seguinte texto:

“(...) o Agrupamento investiu na sua própria avaliação e possui, neste momento, dados relevantes sobre as diversas vertentes do seu desempenho. Importa agora refletir sobre eles, reforçar as práticas que se mostraram produtivas, corrigir as que revelaram deficiências e implementar outras que venham a ser consideradas relevantes” que confirma e complementa o afirmado pelo diretor”;

- da avaliação efetuada, detetando os pontos fortes e pontos fracos, estabelecendo metas (escola H);

- de uma “reflexão decorrente da avaliação externa. A direção fez uma análise para apresentação à equipa de avaliação e decidiu envolver toda a comunidade nessa reflexão” na escola I; O relatório de AI assinala

“(...) uma escola eficaz é aquela que, a partir dos recursos disponíveis e atendendo às características da comunidade educativa, consegue uma otimização do desempenho académico dos seus alunos de uma forma consistente e continuada. A Melhoria da Escola é o processo de otimizar o desempenho e resultado dos recursos (humanos, materiais) em resultados positivos”;

- dos “resultados de avaliações anteriores” que foram “o ponto de partida para reflexões e para alguma modificação de estratégias nos departamentos e nos grupos disciplinares”, relatório de AE da escola J; o relatório de AI refere que surgiram depois da equipa de AA ter identificado “oportunidades de melhoria em todos os critérios da CAF”;

- do “conhecimento antecipado de pontos fortes e de pontos fracos do Agrupamento” o que “facilita o ponto de partida para definir estratégias de melhoria, ultrapassar dificuldades e implicar um conjunto alargado de intervenientes no aproveitamento de oportunidades que o contexto oferece para proporcionar a construção de percursos de excelência” - relatório de AE da escola K. O diretor acrescentou ainda “o tratamento estatístico resultou em planos de melhoria. No tal nosso projeto estratégico. Com metas estabelecidas”;

- da identificação das “principais prioridades no diagnóstico inicial - combater o insucesso escolar, o absentismo/abandono e a indisciplina” a partir do qual “foram traçados os objetivos gerais: prevenir o absentismo e o insucesso escolar e promover a qualidade do sucesso; promover a ligação positiva escola-família; promover uma cultura multidisciplinar e interdisciplinar de resolução de problemas”- relatório de AE da escola L;

- da perceção que “os objetivos e metas propostas não tinham sido atingidos”. (escola M); Tendo o seu relatório mencionado que surgiram para “propor, se necessário, estratégias de melhoria exequíveis, em função dos resultados dos inquéritos” após terem sido identificados “os pontos fortes e pontos fracos da organização da escola, da qualidade dos serviços, da qualidade de ensino e do envolvimento e participação dos inquiridos na vida da escola”;

- “o documento síntese da avaliação do referido Plano Anual de Atividades teve o cuidado de propor melhorias para a elaboração do futuro plano (avaliar a pertinência das iniciativas, rever a forma de divulgação, considerar os custos, etc.)”- relatório de AE da escola N, a que acresce o seguinte trecho referido na entrevista ao diretor “a direção dá umas linhas mestras e as estruturas imediatamente abaixo vão adaptando de acordo com a especificidade do setor que coordenam”.

Em suma, estas transcrições sustentam a nossa argumentação de que em cada escola foi encontrado um modo de agir que respondesse à sua especificidade, não se registando um “tronco” comum entre as diferentes escolas.

7.1.4. Como são implementados

De igual modo, podemos dizer que a aplicação dos planos de melhoria é feita de diferentes formas dependendo das escolas. Assim:

Na escola A os planos são implementados pelos responsáveis pelas ações a desenvolver, enquanto que, na escola B são envolvidas todas as estruturas intermédias, bem como na

escola G. O relatório de AE referente à escola C adianta que são implementados “através dos recursos disponibilizados para este Projeto. O Agrupamento tem vindo a implementar ações de melhoria no serviço prestado com notório impacto nos resultados alcançados”.

Na escola E “são divulgados a todos os implicados e monitorizada a sua aplicação”. Já nas escolas H e I, são aplicados após a avaliação, não referindo como. A escola K ainda não os implementou.

O diretor da escola M refere que

“(…) Quando em algumas atividades era perceptível que não tinham atingido os objetivos para as quais tinham sido implementadas, ou eram simplesmente suspensas se se verificava que efetivamente não tinham resultados e não estava ao nosso alcance implementar melhorias, e fazer com que viessem a resultar, ou eram eliminadas, (,,) e substituídas por outras mais exequíveis, ou então, com frequência, eram feitas alterações”.

Por fim na escola N foram aplicados “umas vezes por imposição e outras por influência”.

Em suma, os planos de melhoria são implementados tendo em conta os contextos e as culturas de escola.

7.1.5. Quem os implementa

A maioria das escolas refere que a implementação dos planos é feita por toda a comunidade (escolas A, B, C, H e N), ou então pelos órgãos de estrutura (escola M). A escola E refere que é pelos implicados, enquanto que na escola H é a direção e na escola I são os coordenadores.

7.2. O processo de avaliação

Neste ponto, colocamos o enfoque nos procedimentos relativos à avaliação dos planos de melhoria tendo em conta se ela é feita, quando é feita, como é feita e quem a faz.

Pelos dados analisados, podemos afirmar que a avaliação dos planos de melhoria é feita na maioria das escolas, exceção das escolas I e N que, como já tivemos oportunidade de referir, não têm o processo sistematizado. Assim, na escola A é feita a “recolha de informação e resultados de cada eixo de intervenção”, pelo “Grupo Coordenador do Projeto TEIP, consultora externa e DGIDC” enquanto a escola B é feita “através da prestação de contas da diretora no CG e com o contributo do adjunto da direção”.

O diretor da escola C revela que “no fundo não temos um procedimento instituído de avaliação do plano de melhoria. (...) Fazemos é um balanço (...), mas aí é mais a nível de

balanço de órgão pedagógico”. Por sua vez na escola E a avaliação é feita “comparando os objetivos pretendidos e os resultados obtidos”, e é “feita pelo CG, havendo matérias que é o CP”. Enquanto que na escola G a comissão de avaliação interna faz a avaliação pela análise dos resultados. Na escola M “a avaliação dos planos de melhoria é feita em reuniões das diferentes estruturas da escola” ou seja “coordenadores e professores e em última instância o CP” que analisam “os relatórios no final de cada período”, contudo, como “a maior parte dos relatórios eram anuais, permitiam à direção analisar como é que as atividades tinham decorrido ao longo do ano”. O diretor da escola N refere que não é feita uma avaliação de forma sistematizada, mas numa questão posterior revela que é realizada pelo coordenador do setor. Na escola O a avaliação é feita pela direção, com críticas, como podemos observar no seguinte trecho da entrevista “normalmente a direção, isso é uma crítica que me fazem, normalmente a direção analisa aquilo que chega e, ou aprova, ou às vezes até aprova mas não reformula”.

Em suma, não podemos, a partir destes dados, inferir que as escolas façam a avaliação dos planos de melhoria.

Em jeito de síntese

Como síntese final deste capítulo, podemos dizer que, a generalidade das escolas afirma como verdadeira a elaboração de planos de melhoria, que são produzidos, ou pela direção, ou pelos órgãos de estrutura da escola (CG e CP), ou pela equipa de AA, dependendo das escolas. Os planos de melhoria resultam da análise dos relatórios de AI, da monitorização que é feita às diferentes áreas pelos diferentes órgãos, da reflexão conjunta, ou seja da avaliação efetuada. No entanto, como atrás referimos, apenas tivemos acesso a um plano de melhoria que estava incorporado no relatório de AI da escola.

A implementação dos planos de melhoria é feita pelos responsáveis, pelas ações a desenvolver, ou pelas diversas estruturas, utilizando os meios que lhes são disponibilizados. Constatamos que a generalidade das escolas faz a avaliação dos planos de melhoria, no entanto, esta é insípida. As escolas, quando organizam o plano de melhoria e o implementam, fazem-no de acordo com as ideias de Azevedo (2011, p. 260) quando explicita que o plano de melhoria “tem de ser um elemento obrigatório de melhoria organizacional, associado à autoavaliação”, fazendo “parte de uma cultura organizacional que se vai construindo à medida que se implementa”, pois “a melhoria de uma organização

só resulta se houver um árduo trabalho de muitos, muita paciência e não quisermos obter os resultados da noite para o dia”. As respostas obtidas estão também na linha do modelo CAF (2007, pp. 52-53), onde o plano de melhoria é visto como “um dos principais objectivos da auto-avaliação”, pois é “vital para o planeamento e estratégia da organização”, dado que ao ser elaborado torna-se num plano “a organização melhorar todo o seu funcionamento”. Quando são elaborados integram “planos de acções sistemáticas para melhorar a funcionalidade e operatividade de toda a organização” e surgem “como resultado do relatório da autoavaliação” baseando-se, “em evidências e dados provenientes da própria organização e, sobretudo, na perspectiva das pessoas da organização” permitindo “realçar as forças, apontando as fraquezas da organização e respondendo a cada uma destas com ações de melhoria apropriadas”. A nossa análise permitiu inferir que as escolas, quando elaboram e implementam os planos de melhoria, fazem um diagnóstico “da situação de partida” da escola “em relação à área ou áreas prioritárias sobre as quais centrarão o plano”, identificam “as áreas de melhoria de forma objetiva e baseada em factos ou em resultados”, planeiam objetivos de melhoria realistas, concretos, avaliáveis e alcançáveis”, explicitam os “objectivos, os procedimentos e actuações previstas, as pessoas responsáveis da sua execução, os recursos e apoios necessários, um calendário para o seu cumprimento e um plano para a sua avaliação” o que vem na linha de Murillo (2007, p. 5).

Assim, pelo que temos vindo a argumentar e na linha da posição que assumimos no quadro teórico, consideramos que quando as escolas se propõem realizar um processo de AA, devem sempre produzir um plano de melhoria, caso contrário a AA ficará incompleta, não conduzindo a uma melhoria da organização que, acreditamos, é o objetivo último da AA.

Em nossa opinião, o Plano de Melhoria deve ser elaborado pela equipa de AA, consultada a direção e aprovado em Conselho Pedagógico. Nele devem constar os pontos fortes da organização, acompanhados de medidas de reforço e as oportunidades para a melhoria. Mais importante, ainda, é a inclusão das debilidades da escola, bem como dos constrangimentos a que a organização está sujeita, motivando a proposição de ações de melhoria que permitam combater essas debilidades e minimizar os constrangimentos, pois só assim é que a escola se tornará mais eficaz. Nas ações de melhoria, dados os constrangimentos detetados, nomeadamente a falta de recursos humanos e de formação, deveremos priorizar as mais relevantes. No relatório deve constar uma calendarização e os

recursos necessários para a levar a bom “porto”, identificando-se os responsáveis por cada uma das ações. Por fim, o plano deve ser monitorizado na sua execução pela equipa responsável pela AA.

Na análise realizada às escolas que integram este estudo, encontramos muitos aspetos que na nossa conceção devem ser privilegiados na elaboração dos planos de melhoria. Consideramos que cada escola tem uma realidade e uma cultura próprias que devem estar presentes nas tomadas de decisão levadas a cabo pelos responsáveis respetivos, atendendo aos fins a que se destinam. Contudo, apesar de nos identificarmos com alguns aspetos presentes na elaboração dos planos de melhoria, constatamos também a pouca relevância que as escolas atribuem à avaliação dos mesmos. Será por falta de tempo e recursos? Ou será que, afinal, ao contrário do afirmado, os planos de melhoria não são importantes? Estamos convictos que as escolas consideram importante a elaboração dos planos de melhoria, no entanto, a sua avaliação não é prioritária, dada a escassez de recursos e de tempo para a realizar.

8. Destinatários da avaliação interna

Por último analisamos os dados recolhidos nas entrevistas e nos relatórios de avaliação interna e externa no que concerne aos destinatários da avaliação interna, bem como a forma como esta é comunicada, ou seja, quais os mecanismos acionados para a sua divulgação e para conhecimento de toda a comunidade escolar/educativa.

Destinatários

Quem são os destinatários da AA? O Diretor? O Conselho Geral? O Conselho Pedagógico? Os Professores? Os Funcionários? Os Alunos? Os Pais? A comunidade envolvente? Os resultados encontrados encontram-se espelhados no Quadro n.º 38 que se segue:

Diretor	CG	CP	Prof	Func	Alunos	Pais	Comunidade ¹⁹⁵
D, M e N.	D, H, J, M e N	C, E, H, I, J, M e N	A, B, C, J e M,	M		E, J, L, O	A, B, C, E, G, H, M, O

Quadro n.º 38 - Destinatários da AI

A maioria dos diretores das escolas revela que os destinatários da AA são a comunidade educativa (8 escolas) e a associação de pais (4 escolas). Esta constatação encontra reflexo nas ideias de Azevedo (2007, p. 73), e na perspetiva de Costa (2007, p. 231), ao anunciarem que a avaliação tem como objetivo o mercado. Se optarmos pelo terceiro objetivo de Costa (2007, p. 231), que relembramos tratar-se da avaliação ser feita para nós próprios (Escola), verificamos que os destinatários são o Conselho Pedagógico (7 escolas), o Conselho Geral e os Professores (5 escolas), o Diretor (3 escolas) e por fim, a própria organização e os Funcionários (1 escola).

Algumas escolas referiram existir uma hierarquização de prioridades dos destinatários, começando pelo Diretor e Presidente do Conselho Geral, continuando através do Diretor por ter assento no CP, baixando aos departamentos e aos grupos.

A análise dos relatórios de AI informa-nos que a escola G tem como destinatários da AI o CP, ao contrário do afirmado pelo diretor (que refere a comunidade), enquanto que os destinatários da AI das escolas I e M são a comunidade, confirmando um dos destinatários da escola M e contrariando o diretor da escola I que afirmou ser o CP.

¹⁹⁵ Comunidade, no sentido de toda a gente interessada no processo educativo daquela escola, ou seja, os dirigentes, os conselhos/assembleias, os professores, os pais e os alunos.

Estes dados estão na linha de Azevedo (2007, p. 73) e já referida no quadro teórico, para quem “os destinatários da avaliação são os membros “da comunidade educativa”, pois “a escola (ou seja, os seus dirigentes, os conselhos/assembleias, os professores e, em certos casos, os pais e os alunos) é a primeira e a universal utilizadora da avaliação interna” Azevedo (2007, p. 38).

Por sua vez, Costa (2007, p. 231) identifica três tipos de orientações das práticas de avaliação quando falamos dos destinatários da avaliação. Os resultados obtidos vão de encontro à terceira orientação “avaliar para nós próprios”.

Divulgação

Em relação à publicitação dos resultados, constatamos que a maioria das entrevistas (9) refere que a divulgação é feita em reuniões, o que acontece nas escolas A, C, D, E, G, I, K, M e N, acrescentando a escola B e G as reuniões das estruturas intermédias. Algumas escolas anteriormente referidas identificam como local privilegiado de divulgação a página da escola/Moodle (escolas A, C, D, E, F, G, H, I). Da totalidade dos dados recolhidos, verificamos que apenas duas escolas referem que os resultados da AA são afixados (escola C e I), havendo um dossiê com os resultados e disponível para quem o queira consultar, na escola M.

O relatório de AI da escola I confirma a entrevista, indo mais longe pois, “a divulgação dos dados recolhidos através da monitorização e da avaliação será efetuada a partir da Página da Escola, dos Departamentos Curriculares e outros meios que se julguem adequados”.

Terminámos este capítulo tentando saber como são disponibilizados os resultados, de modo a tornar possível a todos os interessados a sua leitura.

Há escolas que registaram os resultados da AA em formato de papel (escolas B, C, D, H e N), enquanto que as escolas M (divulgação através de power point), D, I e N fizeram a respetiva divulgação através de formatos digitais. O relatório de AI da escola G também refere o formato digital. O relatório de AI da escola M confirma a entrevista, referindo

“(…) a equipa de avaliação divulgou, através de uma apresentação multimédia, o seu projeto a todos os órgãos do agrupamento e Associação de Pais. Para divulgação do projeto aos alunos foi elaborado um PowerPoint, cuja apresentação foi ensaiada numa turma do 5.º ano para testar a sua eficácia quanto à compreensão da mensagem”.

Tal como preconizado pelos diferentes autores por nós referenciados no quadro teórico, todas as escolas fazem a divulgação dos resultados da AA através de relatórios, a maioria

em formato de papel, fazendo as outras em formato digital. Há escolas que utilizam os dois formatos. A maioria das escolas divulga os resultados em reuniões, que podem ser setoriais (nas diferentes estruturas) como em reuniões gerais. Os relatórios normalmente são disponibilizados via página eletrónica da escola, ou no moodle. Apenas duas escolas referiram que afixavam os relatórios e uma outra escola afirmou construir um dossiê que pode ser consultado por todas as partes interessadas.

Em suma, a comunicação, a publicitação e a disponibilização dos resultados é feita em qualquer dos contextos analisados. Constatamos que todas as escolas fazem a divulgação dos resultados da AA, embora a sua divulgação seja feita de forma diferente, umas em reuniões quer setoriais quer gerais. A divulgação dos relatórios é feita via página eletrónica da escola, ou no moodle, havendo escolas que afixaram os relatórios. Os dados obtidos estão na linha do que é preconizado pelo modelo CAF (2007, p. 56), uma vez que considera importante a divulgação do projeto de AA, e por Azevedo (2007, p. 66) que defende a devolução “da informação aos directamente envolvidos”, implicando “os actores pertinentes” e utilizando “a informação para a acção”. Também estão sintonizados com Cremers-van wees et al. (*in* SICI, 2007, p. 33), uma vez que defende que “a informação de retorno sobre os resultados deve ser facultada a todos os envolvidos”. Noutra perspetiva, Marchesi (2002, p. 36) defende que a divulgação constitui “uma exigência de determinados sectores da sociedade”.

Em resumo, para que o processo de AA tenha o sucesso desejado é importante a comunicação, que terá de ter uma linguagem clara e concisa, deve ser coerente e estar de acordo com os projetos estruturantes da organização.

PARTE IV - CONCLUSÕES

Ao terminar a apresentação deste estudo realizado nos agrupamentos de escolas/escolas secundárias públicas da cidade do Porto, onde pretendemos conhecer e compreender a AA efetuada nestes contextos escolares, consideramos pertinente realizar uma síntese geral das reflexões produzidas, sistematizando-as em capítulo próprio.

Neste sentido, começamos por mostrar uma reflexão focalizada nas limitações e constrangimentos a que este trabalho esteve sujeito, a partir da qual apontamos problemáticas emergentes e que consideramos de interesse relevante para estudos posteriores, uma vez que são possibilitadoras de um maior e melhor conhecimento da temática em estudo.

Concluimos este texto de tese com o que consideramos ser o nosso contributo para auxiliar as escolas no processo de AA. Isto é, apresentamos a nossa proposta de “como fazer” a AA, não um modelo “pronto a servir” em qualquer contexto, mas um documento estudado e refletido que pode contribuir para auxiliar as escolas de modo a que esta cumpra o seu fim de melhoria e aperfeiçoamento constantes.

1. Síntese das ideias principais

Retomando as reflexões produzidas no estudo e apresentadas ao longo deste trabalho, sintetizamos agora as ideias principais numa estruturação que entrelaça o enquadramento teórico e a componente empírica. Gostaríamos de realçar que os dados que nós utilizamos e que permitiram fazer a análise são baseados na perspetiva dos diretores das escolas, aqui e além triangulados e acrescidos dos relatórios de AI e de AE, ressaltando o facto destes muitas vezes serem transmissores das mensagens do poder instituído, funcionando no caso dos relatórios de AI como a voz do diretor. Nos relatórios de AE existe a particularidade de serem elaborados por 2 inspetores, ao serviço do poder central e de um avaliador oriundo do ensino superior que é responsável pela formação de professores e nalguns casos interlocutores privilegiados com o poder central, interessados em manter a imagem atual do sistema de ensino sem grandes transformações, pese os discursos em contrário.

A escola como organização

Os agrupamentos de escolas e as escolas secundárias da cidade do Porto, que integram este estudo, inscrevem-se num registo que consideramos enquadrarem-se próximo do conceito de organização definido por Chiavenato (2003, p. 374). Isto é, em todas as escolas que colaboraram com a investigação registamos a presença de capacidade inovadora, de adaptabilidade e de flexibilidade, ao mesmo tempo que se mostraram recetivas a novas ideias oriundas do ambiente interior ou exterior ao contexto escolar, fatores considerados pelo autor em referência como essenciais num processo de mudança da cultura e do clima organizacionais.

Para além destes aspetos, pensamos ser de destacar, ainda, que em todas as escolas que compõem o contexto empírico do estudo emergem preocupações com a afirmação do senso de identidade, de uma perceção realista do meio que as rodeia e, ainda, da capacidade de investigar, diagnosticar e compreender o meio ambiente. Acresce a estas preocupações os cuidados registados com a integração dos profissionais e dos alunos e, nestes últimos em particular, com os portadores de necessidades educativas especiais e os estrangeiros.

Assim, assumindo como referente teórico a perspetiva de Chiavenato (2003, pp. 398-399), relativa ao modelo de diagnóstico e ação para uma organização escolar, consideramos que as escolas envolvidas no estudo praticam as fases propostas por este autor e que são o diagnóstico da situação real e da situação desejada, o planeamento da ação, a implementação da ação e a avaliação. Esta última fase não é praticada na generalidade das escolas.

Imagens organizacionais da escola

Construímos também o estudo sobre a relação entre as características dos diferentes contextos analisados e as características das imagens de escola preconizadas por Jorge A. Costa (2003). A análise dos dados recolhidos permitiu-nos inferir a existência de um sistema híbrido, uma vez que são observáveis características de várias imagens, nomeadamente a imagem de cultura, da burocracia, empresa e arena política, não sendo relevante a imagem da democracia. No entanto, observamos que predomina a imagem da cultura, uma vez que é aquela que está mais presente nos diferentes projetos educativos e que proporciona a diversidade das escolas, como é referido por Costa (2003, p. 109), pois para este autor “cada escola é diferente de qualquer outra escola” uma vez que “a

especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura” traduzida em algumas “manifestações simbólicas”, tais como “os valores, os heróis” vide a existência de bustos à entrada de algumas escolas, “os rituais, as cerimónias” presentes na entrega de prémios no dia da escola. Também podemos responsabilizar esta imagem pelo facto de a AA estar ausente da sala de aula, uma vez que é tradição não questionarmos o que lá se passa, pois pode ferir suscetibilidades, criando mau ambiente, em suma, provocar desequilíbrios no clima da escola, contribuindo para a degradação da cultura de escola. Aliás temos as nossas dúvidas que tenham ocorrido melhorias na sala de aula, uma vez que continua fechada ao exterior. Estamos perante a principal fonte de resiliência dos professores, que é o entrave à entrada de qualquer entidade exterior no seu território que é a sala de aula. É uma tradição burocrática, o que nos leva a afirmar que um dos grandes problemas da AA é o lastro cultural da tradição burocrática. Dado que cada escola tem uma cultura característica, somos apologistas de modelos abertos de AA, que se adaptem a essa mesma cultura, pois poderá ser a única forma de realizarmos com sucesso a AA.

Outras causas que encontramos para a debilidade do processo de AA das escolas podem ser explicadas pela imagem de anarquia organizada proposta por Díaz (2003, p. 22). Isto é, a anarquia organizada refere que “as instituições educativas são entidades onde não existem controlos rigorosos sobre os processos utilizados e os produtos obtidos, o que dificulta o conhecimento exacto da eficácia das tarefas empreendidas”. A esta causa acrescentamos a imagem da Burocracia proposta por Costa (2003, p. 39), onde se reconhece uma “formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional das escolas” acrescida pela “obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania)”, e mais importante a “actuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme na organização pedagógica, nos conteúdos disciplinares, nas metodologias; concepção burocrática da função docente”. Todos estes aspetos são notórios nas entrevistas e na análise dos documentos. Aliás, o estudo efetuado permite-nos afirmar que a AA não passa de um mero ritual de obediência legislativa, sem carater formativo, onde sobressai a análise rotineira de documentos, sem consequências, sem a elaboração de planos de melhoria ou quando são elaborados, constituem-se como meros documentos que não influenciam as práticas quotidianas.

Por último, encontramos também ancoragem na imagem de organização debilmente articulada, proposta por Díaz (2003, pp. 20-21). Com efeito, verificamos que a AA não vai ao centro nevrálgico da escola que é a sala de aula, local de grande autonomia e poder por parte do professor e que, pelos dados recolhidos, parece perpetuar um fosso com as restantes dinâmicas da organização escolar, assunto a que voltamos já de seguida.

Movimentos de melhoria: escolas eficazes

A reflexão e análise dos dados recolhidos no contexto empírico, tendo como referente teórico os fatores de eficácia enumerados por Sammons, Hillman e Mortimore (*in* Lima, 2008, pp. 192-213), permite-nos afirmar que o processo de AA desencadeado pelas escolas estudadas aponta para a presença de nove desses fatores: liderança profissional, visão e finalidades partilhadas, ambiente de aprendizagem, expectativas elevadas, reforço positivo, monitorização do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria escola-família, organização aprendente. Os resultados que apresentamos neste trabalho indicam a inexistência, em todas as escolas, do fator 4 “Concentração no ensino e na aprendizagem” e o fator 5 “Ensino resoluto”, que dizem respeito à avaliação em sala de aula. Tal como acabamos de referir, a sala de aula, território que encaramos como nevrálgico do processo de ensino aprendizagem, é um local que não está sujeito a qualquer monitorização, mantendo-se acessível apenas a quem o deve frequentar, professores e alunos. É a “quinta” do professor que não está sujeita a escrutínio. Esta constatação levou-nos a questionar: que razões subjazem a esta situação? Que implicações têm em todo o processo de AA? Estamos convictos que a falta de escrutínio a que está sujeita se deve a um equilíbrio de forças entre as funções pedagógicas e as gestionárias dos professores, onde estão bem delimitados os raios de ação de cada um. Se colocamos em causa a sala de aula então a direção também pode ser posta em causa. Talvez este equilíbrio seja demonstrativo da imagem política da escola. O poder central que tanto altera, não tem alterado este status quo. Alguma razão? Mais uma vez é nossa convicção que perante tantas alterações legislativas é melhor não mudar naquilo que pode efetivamente provocar fraturas significativas entre o poder central por um lado, e os professores representados pelos sindicatos por outro. Assim, a sala de aula continua e continuará a ser um território onde só entra quem for aceite pelo professor, embora os coordenadores possam e devam entrar na sala de aula. No que diz respeito às implicações, estamos em crer que tudo ficará na

mesma, ou seja o local onde poderia haver alterações mais significativas no sentido da melhoria continuará a ser o sítio onde elas se farão sentir em menor grau.

Esta constatação levou-nos a questionar as razões e as implicações que subjazem a tal situação. Em nossa opinião a falta de escrutínio a que está sujeita a ação docente em contexto de sala de aula deve-se, por um lado, ao facto da imensa legislação educacional publicada não ser clara e inequívoca sobre este assunto, e, por outro lado, ao jogo de poder e de interesses que estão em presença uma vez que a esfera de ação pedagógica dos professores só pontualmente interseja a esfera de ação gestionária dos seus pares.

Estas constatações, pese as limitações acima apontadas, levam-nos a concluir que a AA das escolas é tributária do modelo das escolas eficazes.

Avaliação das organizações: modelo CIPP

Tendo como referente teórico o modelo proposto por Stufflebeam, o “modelo CIPP”, verificamos que na generalidade das escolas era feita uma avaliação de contexto, uma vez que elas afirmam fazer o diagnóstico dos problemas e fazem a identificação e caracterização da sua população. Esta avaliação pode ocorrer por motivação interna como acontece em algumas escolas, mas, sem exceção, é comum a todas as escolas, por imposição da presença da equipa de avaliação externa e da necessidade de fornecer os dados solicitados. Ou seja, as escolas procedem à sua contextualização para cumprirem o preceito legal de igualdade num processo de avaliação externa que se pretende claro e justo.

A avaliação de entrada (I- Input) também está presente, pois na generalidade as escolas inventariam e monitorizam os recursos humanos e materiais de que dispõem, e segundo os diretores implementam estratégias de melhoria, planificam os procedimentos referentes à aplicabilidade, viabilidade e economia dessas estratégias (Stufflebeam, 2002, pp. 183 - 217). Mais uma vez, estes dados são baseados na perspetiva dos diretores e avaliadores externos. Não tivemos a possibilidade de analisar os planos de melhoria uma vez que apenas nos foi fornecido um.

Para a avaliação do processo (P), as escolas envolvidas monitorizam, registam e avaliam as atividades, auxiliando as equipas de AA a desenvolver e implementar planos de melhoria (Stufflebeam, 2002, pp. 183 - 217), segundo os diretores. É exemplo desta avaliação a efetuada pelo CP do plano anual de atividades.

Por sua vez, a avaliação de produto (P) também é efetuada pois as escolas procedem à recolha de dados das avaliações dos resultados académicos e sociais dos alunos, identificando os meios e recursos que possibilitem a implementação de estratégias para a melhoria dos mesmos o que está sintonizado com o pensamento de Stufflebeam (2002, pp. 183 - 217). Como exemplo mais notório temos a avaliação dos resultados dos alunos no final de cada período por parte dos órgãos de direção, administração e gestão das escolas.

Modelos de AA: abertos e estruturados

Pela análise aos dados recolhidos nas entrevistas e nos relatórios de AE verificamos a existência de alguma diversidade nos modelos de AA utilizados. As escolas que integram este estudo utilizaram modelos que enquadrámos em modelos abertos, tendo três escolas construído modelos internos baseados no modelo CAF e 9 desenvolvido apenas práticas de AA. Nos modelos estruturados incluímos uma escola que utilizou o modelo dos quadros referenciais do Figari, uma utilizou a plataforma ““Benchmarking das escolas secundárias” complementada com “a aplicação de inquéritos de satisfação à comunidade”, uma começou por utilizar o modelo qualidade XXI mas abandonou-o mais tarde e duas implementaram o modelo CAF sendo que uma delas o abandonou posteriormente.

As conclusões a que chegamos relativamente à opção por um modelo de AA aberto ou estruturado será, de seguida, sinteticamente apresentada atendo às características detetadas.

Modelos abertos de AA

A generalidade das escolas já desenvolvia procedimentos de avaliação interna, que denominamos como práticas de AA, antes da publicação legislativa que conduziu à imposição da realização da avaliação externa e da avaliação interna. Aliás, os diretores/PCE das escolas entrevistados não admitiram ter realizado estas práticas por imposição normativa, nomeadamente o prescrito na Lei n.º 31/2002, nos termos da qual (art. 3.º, 4.º 5.º e 6.º) a avaliação das escolas passaria a centrar-se na AA obrigatoriamente desenvolvida por cada uma.

As escolas que integram o estudo produzem um relatório de AA nos termos definidos no Decreto-Lei n.º 75/2008, ou seja, na sua elaboração há uma preocupação explícita em identificar o grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, em avaliar as atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e, também, em mencionar os resultados escolares e a prestação do serviço educativo. A análise

permitiu verificar que estas práticas não eram sistematizadas, o que, de acordo com o quadro teórico, nos permite considerar tratar-se de modelos abertos no alinhamento do preconizado por Clímaco (2006, pp. 206-209), e por Barzanò (2009, p. 330) e Nunes (2007, p. 156). Contudo, devemos mencionar que pese os insistentes pedidos efetuados, apenas 8 escolas nos enviaram relatórios de AI, o que nos leva a crer que nas restantes ou não foram elaborados, ou não há interesse por parte da escola na sua divulgação externa.

Estas práticas de AA, a que nos vimos a referir, tinham como protagonistas os órgãos decisórios das escolas, nomeadamente o conselho executivo/diretor, o CP e os departamentos curriculares, variando de escola para escola. A estes competia avaliar os resultados dos alunos, os comportamentos disciplinares e os documentos orientadores, analisar os relatórios das estruturas de coordenação e supervisão, refletir sobre a ação educativa, monitorizar a dimensão administrativa com questionários de satisfação e o desempenho dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa.

Modelos estruturados

No âmbito das escolas que identificamos como aquelas que usaram modelos estruturados de AA, torna-se imperioso registar que as escolas TEIP, por imposição normativa, utilizam modelos estruturados próprios que não foram objeto da nossa investigação.

Todavia, o estudo recaiu com particular incidência nas escolas que utilizaram o modelo CAF, nomeadamente, duas que referiram a sua utilização e outras três que usaram modelos próprios baseados no CAF. Porém, pela análise efetuada constatamos que o mesmo está presente, não tanto pela sua aplicação, mas mais pelos diferentes passos executados pelas escolas na sua AA, uma vez que são comuns ao modelo.

Neste alinhamento, consideramos que a generalidade das escolas, mesmo aquelas que utilizaram um modelo diferente, realizou duas das três fases preconizadas pelo modelo CAF, aparecendo com menor incidência quer a organização da formação dos elementos que constituem a equipa, quer a elaboração de relatórios. Este facto aparece justificado pela dificuldade/desconhecimento na aplicação do modelo, devido à falta de formação nesta área por parte dos elementos da equipa e, também, à inexistência de apoios externos para a sua execução. A terceira fase diz respeito à elaboração, divulgação, implementação e avaliação dos planos de melhoria, embora referida como realizada pelos diretores,

teremos de considerá-la como ausente, uma vez que apenas tivemos acesso a um plano de melhoria, pese os pedidos insistentes para o seu fornecimento, como atrás referimos. Este plano revelou-se pouco consistente.

Assim, tendo como referente teórico as ideias proferidas por Guerra (2005) e Simons (1999, p. 202), consideramos poder afirmar que as escolas fazem AA tendo como objetivo melhorar a qualidade do serviço prestado, melhorar o desempenho dos alunos, identificar áreas de melhoria, melhorar a organização e identificar pontos fortes e fracos.

Operacionalização: fases do processo

Neste ponto sintetizamos as conclusões decorrentes das reflexões produzidas relativamente às diferentes fases do processo por que passaram as escolas em análise. Para tal, incidiremos na constituição da equipa, nos impactos, na aplicação do modelo, nos instrumentos e nos indicadores.

Constituição da equipa

A análise dos dados recolhidos na totalidade das escolas estudadas permitem concluir que a decisão para a realização do processo de AA tem como figura central o diretor, que ausculta e envolve os outros órgãos de administração e gestão da escola, nomeadamente o CP e o CG. Neste sentido, afirmamos que esta prática se enquadra no explicitado no CAF Educação.

A escolha do coordenador da equipa de AA e restantes membros da equipa recaiu no diretor, que na generalidade fez as escolhas tendo em atenção o perfil e a formação específica que os professores detinham, bem como a motivação que demonstravam, aspetos que se enquadram na perspetiva apresentada por Barzanò (2009, p. 331). Os diretores foram unânimes ao considerarem que a equipa possuía um grau de autonomia elevado, podendo até ser considerada praticamente total.

Na generalidade das escolas, os professores estão presentes nas equipas de AA que em média é constituída por 4 professores, um de cada um dos ciclos (EPE, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo/secundário), existindo em 2 escolas um elemento da direção. A presença de técnicos, alunos, funcionários e encarregados de educação na equipa é residual, pois verifica-se em poucas escolas.

Na constituição das equipas emergiu, como fator comum e constrangedor, a falta de formação na área da avaliação por parte dos professores e, também, a cada vez maior

escassez de recursos humanos disponíveis decorrente do menor crédito horário. Apesar da falta de formação generalizada na área da avaliação de escolas existe uma grande preocupação por parte dos líderes e dos elementos das equipas de AA em terem essa formação, pois, como referido nas entrevistas, por parte destes docentes, tem aumentado a procura de ações de formação, pós graduações, mestrados e doutoramentos.

Na constituição da equipa de avaliação interna há ainda a considerar a presença (ou não) da figura do amigo crítico que foi relatada como existente em 6 escolas. De registar que, nestas escolas, este elemento é um antigo professor com formação na área da avaliação, ou um elemento que provém de alguma parceria estabelecida. Pelos relatos dos diretores/PCE os amigos críticos existentes exercem as suas “funções” ou como “consultor e formador técnico científico” tal como é evidenciado por Díaz (2003, pp. 51-52) e reforçado por Melo (2009), ou como “observador participativo”, tal como é preconizado por Macbeath (2005, p. 268). No nosso entendimento existe uma perspetiva híbrida da função de amigo crítico, uma vez este pode exercer simultaneamente as funções de consultor e formador técnico-científico. Assim, esta figura tem um papel importante para a formação contínua dos elementos, tanto na área da AA, como na área da produção de instrumentos de recolha e tratamento de dados. É também alguém que pode e deve ter uma atitude crítica relativamente ao modo como a AA está a decorrer, propondo novos caminhos. Ao mesmo tempo o amigo crítico é um observador participante em todo o processo de AA, a quem compete motivar, ouvir, gerir emoções e, essencialmente, fornecer à equipa uma visão alternativa.

Por fim, relativamente à constituição da EAA sobre a qual nos temos vindo a debruçar, consideramos pertinente relevar as resistências que parecem surgir por parte dos professores quando confrontados com a possibilidade de integrar esta equipa. Pelos relatórios de AI analisados e, também, pelos depoimentos dos diretores, inferimos que os mandatos que são atribuídos a estes profissionais parecem apontar para uma imagem de escola burocrática (ver capítulo 1.4., Costa, 2003), uma vez que é referido com frequência o excesso de papéis, de trabalho burocrático, de reuniões, de questionários para serem respondidos, de grelhas para serem preenchidas, pelo que, a pertença a uma EAA, ou apenas a colaboração com esta equipa, pode vir a ser alvo de reações de oposição. Esta constatação encontra sustentabilidade teórica nas ideias de Alaíz (2003, p. 113) que considera o “processo de AA como um processo trabalhoso, consumidor de tempo,

causador de algum desgaste e de alguma conflitualidade, que corre o risco de se tornar uma formalidade e uma rotina ineficaz, se não tiver consequências para a escola, que pode e deve ser útil para a escola, quando se traduz na identificação de pontos fortes e das fragilidades, que conduz à elaboração de recomendações”.

Objeto de AA/impactos

No que diz respeito às áreas objeto de AA, verificamos que a generalidade das escolas refere autoavaliar as lideranças, nos 4 subcritérios definidos pelo modelo CAF Educação (2012, pp. 15-17). Os dados por nós obtidos permitem-nos concluir que a direção desempenha um papel hegemónico pois, ao ambicionar a mudança, estabelece metas e orientações para a melhoria que sejam entendidas e partilhadas por todos os membros da comunidade escolar, definindo-as de forma clara, promovendo o trabalho partilhado e colaborativo, o que se enquadra nas ideias defendidas por Azevedo (2007) e Clímaco (2006), uma vez que as lideranças revelam ter alguma capacidade de resolução de conflitos e de tomada de decisões. Os dados também convergem com o relatório do SICI (2007, p. 35) uma vez que as lideranças desenvolvem “o trabalho de equipa, melhorando o intercâmbio de informação”, promovendo a “consciencialização sobre as áreas mais preocupantes” aumentando as “expectativas nos resultados académicos”, identificando as “boas práticas”, fortalecendo “a cultura geral da escola, da avaliação e do profissionalismo”.

Continuando com o enfoque nas questões de liderança, consideramos que os dados recolhidos e analisados nos revelam que as lideranças se preocupam com alguns aspetos identificados por Guerra (2003b, pp. 29-30) e (2002, pp. 23- 25), como é o caso da “educação dos valores” pois estão de certa forma incorporados “nos seus próprios comportamentos e atitudes, de modo a evitar as atitudes servis e discriminadoras”, promovendo “decisões de mudança e melhoria”, cujos “resultados da mesma são conhecidos e aproveitados por todos os membros da comunidade escolar”.

Por seu lado, as conclusões relativamente aos impactos causados também estão no alinhamento da perspetiva apontada por Saraiva (2002, p. 89), pois verificamos que a liderança nas escolas se apresenta globalmente empenhada e centrada no diretor havendo contudo algumas escolas onde se regista uma repartição de poderes e de responsabilidades.

Outro aspeto prende-se com o facto dos diretores se apresentarem como os grandes dinamizadores e divulgadores da missão, visão e valores, que se encontram perfeitamente definidos para a maioria das escolas (mas nem sempre interiorizados). De registar a convergência nos “esforços desenvolvidos no âmbito das relações públicas para melhorar a imagem da escola no meio envolvente” e necessidade de “exercícios de benchmarking, uma vez que as escolas atuam muito fechadas sobre si mesmas” e, ainda, a “existência de um ‘ambiente de trabalho’ propiciador da aprendizagem e melhoria contínua” Saraiva (2002, pp. 89- 96). De realçar que foi, também, possível registar uma grande preocupação nas escolas pela modernização e sobretudo pela inovação, tal como referido por Saraiva (2002, pp. 89-94) no seu trabalho. Pelos depoimentos dos diretores, desta preocupação resultam impactos na oferta educativa, no combate à indisciplina, abandono e insucesso escolar, recorrendo a parcerias e estando abertos e disponíveis para projetos inovadores, muitas vezes na área das tecnologias.

Concluimos também existir uma correlação entre as nossas inferências e os dados do relatório do SICI (2007, pp. 33-34). Isto é, após a identificação dos pontos fortes das escolas na sua globalidade, constatamos existirem “lacunas” e “necessidades de mudança” de políticas promotoras da inovação, significando que a AA “gera uma forte capacidade política ao nível da escola”. Detetamos também uma convergência com as ideias de Guerra (2003b, pp. 29-30) e (2002, pp. 22-24) uma vez que, existem projetos com carácter colegial “partilhado na sua elaboração, discussão e redacção” promotores da inovação, que foram construídos tendo em conta a “flexibilidade organizativa”, para que “a adaptação às mudanças, às exigências do meio e à inovação” seja “rápida e fácil”. Contudo, não recolhemos evidências suficientes que nos permitam afirmar, com rigor, que estes impactos detetados sejam devidos à realização da AA.

Outra área, que tem sido alvo de atenção privilegiada por parte das escolas, é a do “Desenvolvimento e implementação de relações de parceria relevantes”. Tendo por referente teórico o trabalho de Saraiva (2002, p. 91), detetamos haver um grande paralelismo, excetuando a “correta e eficaz gestão dos recursos de que a escola dispõe”, uma vez que não temos evidências deste aspeto. Como impactos registados temos o estabelecimento de parcerias relevantes com instituições próximas, sendo a mais significativa, por ser comum aos agrupamentos, a parceria com a CMP no âmbito do programa municipal "Porto de Futuro", havendo também parcerias com instituições do

ensino superior o que vem na linha dos impactos preconizados por Azevedo (2007) e por Guerra (2003b, pp. 29-30) e (2002, pp. 22- 24), uma vez que a existência de parcerias é resultado da boa “relação com o meio em que a escola se insere”, tornando-se “num foco cultural para o meio envolvente”. Os dados por nós obtidos vão de encontro às conclusões tiradas por Saraiva (2002, pp. 89-95), na sua investigação, nomeadamente quando este autor refere que da AA resultou o estabelecimento de parcerias com outras entidades, alinhadas com a política e estratégia da escola, muitas delas devidas ao “envolvimento em projectos de cariz social e ambiental” e outras inseridas na “aposta nas novas tecnologias de informação”. Tal como no ponto anterior, devemos relativizar estes impactos, pois não temos a certeza de que sejam resultado da realização da AA. No entanto, não é despiciente afirmar que esta preocupação das escolas com as parcerias pode ser resultado das práticas instaladas de AA, não sendo necessariamente resultado do processo de AA. Também pode não ser alheio o facto de, desde 2008, o conselho geral ter de incluir obrigatoriamente instituições do meio.

Embora a existência de AA em relação aos processos não tenha evidências significativas, dando razão a Saraiva (2002, p. 92), que no seu estudo mencionou ter sido o critério que suscitava mais dúvidas nas equipas de AA, constatamos transformações nos processos de aprendizagem e de ensino. Nos de aprendizagem, consideramos tratar-se do resultado de uma maior monitorização, da introdução de novas tecnologias, da participação em projetos e da maior responsabilização dos alunos. Nos de ensino das escolas, no domínio das estratégias com impactos, situamo-los ao nível da organização do trabalho, da informatização dos métodos e processos, da planificação curricular, da inclusão dos alunos, da implementação de apoios, nomeadamente a Português e Matemática.

Dos referentes teóricos que seleccionamos para este estudo, convocamos ainda os trabalhos de Guerra (2002, p. 24), pela importância atribuída à “integração” de alunos designando tutores que devem ter uma atuação orientada em prol do “benefício educativo dos alunos” e, também, o trabalho de Saraiva (2002, pp. 89-95) pois observamos que as escolas sentem “necessidade de definição dos respectivos processos-chave” enquadrando-os na “política e estratégia adoptadas” da escola “contempladas no projecto educativo, nos planos anuais de actividade”.

Por fim, no domínio dos resultados, a informação que recolhemos e as reflexões que produzimos estão no alinhamento das ideias de Saraiva (2002, p. 92), dado que

constatamos a “ausência de indicadores de gestão”, as “abordagens” tornam-se “casuísticas” impossibilitando “comparações quer a nível interno, de ano para ano, quer a nível externo, com outras escolas ou organizações, na maneira como se recolhem dados de satisfação dos clientes”, e os “clientes” apresentam níveis de satisfação elevados relativamente à actuação das escolas”, havendo, no entanto “um reduzido envolvimento de pais e outros agentes exteriores à própria escola, apesar de existirem, por exemplo, associações de pais”.

Constatamos, também que, na generalidade, as escolas revelam alguma preocupação na avaliação da motivação dos seus funcionários (referiram-nos que os funcionários não docentes se encontram mais motivados, existindo uma melhoria no atendimento ao público). Para estes grupos elaboram planos de formação, incentivando a formação, para os seus docentes e não docentes, implementam estratégias de incentivo para trazer os pais à escola, resultando numa maior participação dos mesmos nas suas atividades.

No que diz respeito aos resultados sociais e académicos, verificamos que a AA privilegia as áreas da indisciplina, abandono escolar, insucesso escolar, resultados académicos internos e externos (provas de aferição, provas globais e exames). Em relação aos impactos resultantes da AA, verificamos que se centram nos resultados sociais e académicos (diminuição do abandono e absentismo escolares, da taxa de insucesso), corroborando as perspectivas do SICI (2007, p. 35) que considera que a AA impactou no desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos, nomeadamente das “competências sociais e da vida”, e de Clímaco (2006, p. 196) o impacto positivo na aprendizagem das estudantes. Os resultados sociais e académicos também estão no alinhamento das ideias de Saraiva (2002, pp. 89-95), pois este autor inferiu como impactos provocados pela AA quer a “comparação de resultados escolares com base em esquemas internacionais”, quer ainda a “monitorização regular de uma bateria considerável de indicadores relativos aos resultados dos alunos”.

Em suma, não temos evidências que nos permitam concluir da existência de grandes impactos resultantes da AA. Verificamos algumas práticas que pressupõem práticas autoavaliativas, contudo será que resultam da AA sistematizada que agora as escolas realizam? Ou serão fruto das práticas de AA continuadas que as escolas realizavam e continuam a realizar? Melo (2009, p. 315) encontrou 3 possíveis explicações para a ausência ou insuficiência de impactos, e por nós referidas no texto teórico e que são

(i) “(...) má qualidade dos modelos de avaliação aplicados, (ii) da incapacidade da avaliação para impactar a organização escolar ou (...) (iii) “da necessidade de haver um tempo médio ou longo de aplicação da auto-avaliação para que o processo atinja um nível de maturidade suficiente para influenciar as práticas dos agentes da organização. Se assim for, os impactos só serão observáveis após um uso reiterado de um modelo de auto-avaliação”.

No enquadramento teórico referimos que seria a conjugação dos 3 fatores atrás referidos que explicaria a insuficiência de impactos. No entanto, introduzimos um quarto fator que tem a ver com a pouca relevância que a AA tem para as escolas na conjuntura atual.

Com efeito, consideramos que a insuficiência de impactos produzidos pela AA é explicada pela conjugação dos três fatores apontados por Melo, e do quarto apontado por nós. Gostaríamos de acreditar que o terceiro fator era o que predominava, pois a maioria das escolas da nossa amostra apenas tinha efetuado uma AA sistematizada no ano em que decorreu o nosso trabalho. Até esse momento a AA resumia-se na maioria das escolas às práticas de AA, pouco sistematizadas, como tínhamos constatado no ponto 4. No entanto, tomamos como mais plausível a preponderância do quarto fator, uma vez que a AA pode ser encarada como um elemento perturbador do *status quo* vigente nas escolas, contribuindo para uma imagem interna que cause algum desconforto aos órgãos de direção. Acresce a isto e como resultado da AA, poder surgir uma imagem menos positiva da escola perante a comunidade, contribuindo para afastamento de atuais ou potenciais futuros alunos, uma vez que é cada vez mais notória a importância que as famílias atribuem à imagem da escola, visível na sua preocupação pela consulta insistente nos *rankings* publicados. Cada vez se torna mais importante a imagem transmitida, que pode ser prejudicada por uma avaliação menos positiva. Vivemos num país em que é evidente a redução do número de alunos, devido à redução da natalidade, e no caso da cidade onde decorre este estudo, devemos adicionar a este fator a crescente desertificação da cidade e o progressivo envelhecimento da sua população, com a consequente redução da população estudantil, bem como a construção de novas escolas nos concelhos vizinhos, que eram abastecedores de alunos para as escolas da cidade. Existe, então, uma concorrência entre as escolas na captação de alunos, que terá mais sucesso nas escolas que apresentem melhor imagem e aparentem ser as mais eficazes. Nesta “competição” os professores e os órgãos de gestão estão do mesmo lado da barricada, o que permite que haja uma sintonia na rejeição daquilo que pode contribuir para pôr em causa o seu futuro.

A aplicação do modelo

No que diz respeito à entidade que escolheu o modelo de AA, não registamos uma uniformidade por parte das escolas, pois numa o responsável pela escolha do modelo de AA é a equipa de AA, noutras é a direção, e noutras os órgãos de estrutura (CG e CP). Estas entidades intervêm de modos diferentes de acordo com o contexto, uma vez que nuns casos possuem poder decisório e noutros casos participam como elemento consultivo. A escolha do modelo resulta, na maioria dos casos, da presença de um docente que participou em ações de formação, pós graduações, mestrados ou doutoramentos na área da avaliação e que sugere a utilização de um modelo específico. No caso das escolas TEIP, o modelo de AA é imposto pela DGIDC.

Nas escolas que integram este estudo, consideramos poder afirmar que a realização da AA funcionou como uma lupa utilizada pelo observador, a equipa de AA, que pesquisa a realidade escolar, identificando as áreas problemáticas, nomeadamente a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar. A partir desta observação, compilou e organizou os dados recolhidos, que foram objeto de reflexão, permitindo uma melhor reorganização do trabalho e dos recursos, aumentando a motivação dos diferentes agentes educativos, melhorando a articulação entre as diferentes áreas e entre os professores, em suma, obrigando a escola a sofrer mudanças que possibilitem a melhoria.

No entanto, nesta caminhada para a melhoria, surgiram diversos obstáculos, que os diretores/PCE destacaram como sendo as resistências por parte de alguns professores e funcionários, a falta de recursos humanos com formação que permita fazer a AA, a falta de tempo que as escolas têm para promover a mudança. Associadas a estas fraquezas foram detetados alguns constrangimentos, referidos pelos mesmos interlocutores, como a fusão e a requalificação das escolas, a falta de espaços para a equipa de AA poder funcionar, e alguma falta de colaboração.

Os instrumentos

Quando as escolas decidem realizar um processo de AA a escolha de instrumentos que possibilitem a sua realização reveste-se de uma importância peculiar. Constatamos que, na maioria das escolas, estes instrumentos eram escolhidos pela equipa de AA, embora os professores, diretores e órgãos de estrutura também fossem referidos, o que vem de encontro ao preconizado por Barzanò (2009, p. 71).

A maioria das escolas escolheu como instrumentos de recolha de dados, os questionários, pois possibilitam a recolha de informação numa amostra maior, têm maior flexibilidade, a resposta por parte dos inquiridos torna-se mais rápida, são de mais simples aplicação e o tratamento da informação é mais fácil, o que está de acordo com Alaíz (2007) e o modelo CAF (2007, p. 30). Outros instrumentos usados foram a análise documental, uma vez que as escolas possuem inúmeros documentos internos que são de consulta imprescindível para se construir com maior objetividade o retrato da realidade escolar. Os instrumentos foram escolhidos tendo em atenção a sua utilidade, a exequibilidade e pertinência dos mesmos, o que está de acordo com SICI (2007, pp. 22-25) nos pontos 1 (que associamos à sua adequação e pertinência), 5 (utilidade) e 6 (exequibilidade) e, também, com as normas do Joint Comittee para quem a avaliação deve obedecer a quatro condições principais, entre elas: a utilidade, pois deve estar dirigida àqueles que a propõem, ajudando-os a identificar e examinar o que está bem ou mal neste processo, proporcionando-lhes informações claras; a exequibilidade, dado que deve empregar procedimentos avaliativos que podem ser usados sem problemas, e dirigida de forma eficiente.

Os indicadores

Verificamos que as escolas utilizaram no processo de AA indicadores de contexto, destacando-se os que estavam relacionados com o clima de escola e a articulação família-escola preconizados por MacBeath (*in* SICI, 2007, p. 31); os relacionados com a comunidade onde se inclui a análise do meio envolvente e socioeconómica do meio defendidos por Díaz (2003, pp. 46-47); os relacionados com a família, referidos por Clímaco (2006, pp. 195-196) e por Guerra (2005). Em suma, as escolas utilizaram os indicadores que se adequavam à caracterização da escola e do ambiente escolar, na linha das ideias de Scheerens (2000, p. 95).

Os indicadores de entrada (input) que a generalidade das escolas utilizou referem-se aos recursos que a escola aplica com vista à maximização da qualidade de acordo com Scheerens (2000, p. 95) e, com o SICI (2007, p. 25), existindo dados de input sobre os recursos humanos (alunos e funcionários da escola), recursos estruturais e materiais.

Em relação aos indicadores de processo, as escolas utilizam os referidos por MacBeath (*in* SICI, 2007, p. 31): relações; tempo e recursos; apoio ao ensino; apoio à aprendizagem.

Foram também utilizados os indicadores de processo ensino-aprendizagem relativos ao clima pedagógico e à aprendizagem, referidos por MacBeath (*in* SICI, 2007, p. 31) e, ainda, os que abrangem o ensino (a atenção às diferenças entre alunos e o apoio pedagógico) e a aprendizagem (interesse ou a disponibilidade dos alunos em envolver-se em atividades académicas e escolares), referenciados por Clímaco (2006, pp. 195-196).

Se recorrermos ao referente teórico produzido por Díaz, (2002, pp. 45-46), constatamos a utilização de indicadores de processo a nível da escola como lugar de aprendizagem nos quais se incluem os elementos que a caracterizam como lugar adequado para a aprendizagem, bem como o clima em que se realiza a aprendizagem. Se a escola for vista como um lugar social, os indicadores utilizados referem-se ao contexto social dos alunos e às condições materiais de trabalho (espaço e tempo), não descurando os indicadores que fazem a descrição por parte dos alunos sobre como se sentem socialmente na escola.

Por seu lado, os indicadores de output usados nas escolas convergem com os preconizados pelo SICI (2007, pp. 24, 31, 32), nomeadamente o sucesso escolar; a capacidade dos alunos para aplicar os conhecimentos aprendidos; a satisfação dos alunos, dos pais e das escolas onde prosseguem estudos; assiduidade e participação. Também se verifica a utilização de indicadores das qualificações académicas que são relativos ao desempenho académico, aos indicadores de *cohort*e e à taxa de abandono escolar; indicadores do desenvolvimento pessoal e social que incluem os incidentes críticos e os indicadores sobre a satisfação de pais e professores, na linha de Díaz (2003, p. 49).

Planos de melhoria

A análise dos dados obtidos, tanto pelas entrevistas como pelos relatórios de AI e AE, permitiu que concluíssemos que a generalidade das escolas produziram planos de melhoria, cuja elaboração esteve a cargo da direção, dos órgãos de estrutura da escola (CG e CP), da equipa de AA, dependendo das escolas. Salvaguardamos, neste caso específico, que só tivemos acesso a um plano de melhoria tal como já referimos.

Se admitirmos que a informação prestada pelos diretores é correta, então podemos afirmar que estes planos tiveram como génese os relatórios de AI e a monitorização que é feita às diferentes áreas pelos diferentes órgãos. Na maioria das escolas a avaliação dos planos é feita, notando-se no entanto que é uma avaliação muito ténue. A generalidade das escolas organizam e implementam os planos de melhoria de acordo com as ideias de

Azevedo (2011, p. 260), pois devem “ser um elemento obrigatório de melhoria organizacional, associado” à AA, devem fazer “parte de uma cultura organizacional que se vai construindo à medida que se implementa”, uma vez que “a melhoria de uma organização só resulta se houver um árduo trabalho” de todos e efetuado com “muita paciência”. Para as escolas os planos de melhoria, na linha do modelo CAF (2007, p. 53), são essenciais para “o planeamento e estratégia da organização”, uma vez que com eles a organização concorre para “melhorar todo o seu funcionamento”, ou seja são “um dos principais objetivos da AA”. Como vimos supra, tal como preconizado pelo modelo CAF (2007, p. 53), os planos surgem “como resultado do relatório da AA” fundamentando-se “em evidências e dados provenientes da própria organização e, sobretudo, na perspectiva das pessoas da organização”.

Pela análise aos dados recolhidos, constatamos que na elaboração dos planos, as escolas envolvidas no estudo fazem um diagnóstico “da situação de partida” da escola, sobre alguns setores considerados prioritários, identificando “áreas de melhoria de forma objetiva e baseada em factos ou em resultados”, planeando “objetivos de melhoria realistas, concretos, avaliáveis e alcançáveis” explicitando “os procedimentos e actuações previstas, as pessoas responsáveis da sua execução, os recursos e apoios necessários” e estabelecendo “um calendário” para a sua implementação, no alinhamento do que é proposto por Murillo (2007, p. 5).

Esta análise foi feita tendo como verdadeiras as declarações dos diretores das escolas, uma vez que só tivemos acesso a um plano de melhoria incorporado num relatório de AI, que se revelou pouco explícito.

A ausência dos planos de melhoria induz-nos a admitir que a generalidade das escolas não produziu planos de melhoria, ou caso os tenha produzido, conforme é referido pelos diretores, não houve interesse por parte das escolas na sua divulgação externa. Qualquer destas razões é preocupante, pois transparece que o processo de AA não é importante, uma vez que o principal instrumento da AA, que é o plano de melhoria, ou é inexistente, ou está camuflado. Portanto, como conclusão lógica, podemos dizer, que para as escolas, a AA é um processo com pouco interesse, que provoca desgaste a quem o faz, sorvedouro de recursos e sem consequências. Assim, parece-nos poder afirmar que os planos de melhoria são realizados para cumprimento do imposto pela legislação e, também, por integrar os parâmetros da AE. O discurso dos diretores está nos antípodas das práticas, no que diz

respeito à elaboração dos planos de melhoria, refletindo a pouca importância que atribuem à AA.

Destinatários

Esta pequena síntese termina com a identificação dos destinatários da AA e com uma referência à comunicação que é efetuada antes, durante e após a realização da AA.

Constatamos que, tal como refere Azevedo (2007, p. 73), nestas escolas os “destinatários da avaliação são os membros “da comunidade educativa”, dado que segundo o mesmo autor (2007, p. 38), os seus dirigentes, os conselhos/assembleias, os professores e, em certos casos, os pais e os alunos são “a primeira e a universal utilizadora da avaliação interna”, ou seja a AA é feita para todos os interessados e utilizadores da organização.

Todas as escolas envolvidas comunicam e disponibilizam os resultados. No entanto, a divulgação dos resultados da AA é feita de modo diversificado, dependendo das escolas que optam por reuniões setoriais ou gerais. Também é de registar que a divulgação dos relatórios é feita via página eletrónica da escola, ou na plataforma moodle, havendo escolas que afixaram os relatórios. Estes resultados da análise efetuada estão de acordo com o modelo CAF (2007, p. 56), para quem é “importante a divulgação do projeto de AA”, e com Azevedo (2007, p. 66) e Cremers-van wees et al. (*in* SICI, 2007, p. 33) dado que a informação é devolvida aos directamente envolvidos utilizando a informação para a acção.

Em jeito de síntese

Ao cruzarmos os resultados obtidos nesta investigação (Parte III) com o quadro teórico, (Parte I) detetamos uma forte proximidade entre os dois discursos. Com efeito, as escolas estudadas realizam a AA com a comunidade docente (conselho pedagógico, equipa diretiva e professores) e têm como finalidade obter informação sobre o funcionamento e os resultados da sua escola, o que vai de encontro à perspectiva de Díaz (2003, pp. 8-11).

Iniciamos esta síntese recorrendo às quatro perspectivas de AA por nós desenvolvidas no quadro teórico: método, fins, objeto, condutal.

1) Na perspectiva da AA como método para a obtenção de informação inferimos que os nossos resultados estão no alinhamento das ideias de Belair (*in* Roullier, 2008, p. 76) para quem a AA obriga “o avaliado a olhar-se, a analisar-se, a mergulhar nas suas próprias dificuldades”; de Roullier, (2008, p. 76) que preconiza a realização da AA para “tornar visível a sua ação”, a “construir a sua identidade” e a realizarmo-nos “através da

confrontação”; de E. Thurler que sustenta a AA como um processo que ajuda “os professores na reflexão sobre a eficácia das suas práticas”; de Clímaco (2006, p. 191) para quem a AA é “a chave da mudança para a melhoria”.

2) Na perspectiva dos fins a AA “ajuda as escolas a tomarem-se mais eficazes” (Macbeath, 2005, p. 137), sendo percecionada “num contexto de prestação de contas e num contexto de melhoria” como refere Scheerens (2000, p. 117). Por sua vez, Murillo (2007, p. 2) refere que “para muitas escolas é muito mais simples identificar áreas de melhoria que colocam em marcha processos de mudança que modifiquem as deficiências encontradas”. Também estão de acordo com Melo (2009, p. 96) pois, a AA pode-se constituir como um “instrumento importante para a melhoria sustentada do serviço educativo prestado aos alunos” que obriga a escola a ter um significado coletivo” e “uma cultura de AA”.

3) Na perspectiva do objeto de AA recolhemos diversos depoimentos que se relacionam com a particularidade de cada escola. Verificamos a consonância com as ideias de Almeida (2007, p. 245) pois a AA é realizada “mais centrada nos contextos e nos processos”, tornando-se “uma prática regular tendo em vista a inovação das práticas e a mudança nos resultados”; com Clímaco (2006, p. 192) dado que a AA para as escolas tornou-se “a melhor estratégia para melhorar os resultados dos alunos e para melhorar a prestação do serviço educativo em cada escola”; com Melo (2009, p. 34) uma vez que a AA “é um conceito suscetível de ser concretizado de diversos modos”; com Guerra (2005, p. 154) dado que a AA centra-se “nalgumas parcelas concretas, segundo as exigências temáticas, a disponibilidade de tempo e a urgência na resolução de problemas”; com Simons (1999, p. 202) pois observamos nas entrevistas o grau de pressão a que as escolas estão sujeitas por parte da comunidade que releva os resultados dos alunos. Tivemos ainda a oportunidade de notar por parte das escolas a preocupação pela avaliação de outros aspetos, tais como as oportunidades de aprendizagem, as inter-relações entre níveis (alunos, aula, escola). Tal como refere Saraiva (2002, p. 83) as escolas procuram conhecer-se, compreendendo os seus pontos fortes e as áreas de melhoria culminando na formulação de um plano de ações de melhoria devidamente monitorizado.

4) Na perspectiva condutal, registamos a preocupação por parte das escolas para que a AA seja, na linha de Afonso (2010, pp. 16-17), um processo construído que respeite a autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, que procura obter um

“conhecimento profundo, sistemático e crítico da respetiva realidade social, organizacional e educacional, sem imposições administrativas ou quaisquer consequências suscetíveis de ser interpretadas ou representadas como sanções negativas” e que sejam “de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas”. Também notamos a preocupação por parte das escolas quando realizam a AA, que esta seja transparente, seja credível, tenha presente a confidencialidade e a racionalidade das decisões, tal como é preconizado por Guerra (2005, pp. 178-180).

Um outro aspeto, cujas conclusões pretendemos registar, prende-se com a “sala de aula”. As escolas detetaram pontos fracos e constrangimentos, tal como expresso por Perrenoud (1998, p. 194), pois a AA abrange centenas de alunos, professores e funcionários o que se constitui num grande desafio dado que as escolas possuem tensões, grupos de interesse e jogos de poder. Detetaram-se também limitações, tal como argumenta Guerra (2005, pp. 155-157), nomeadamente ao nível da resistência de alguns professores para que fossem observados na sala de aula e da escassez de tempo, de motivação profissional e de apoio técnico. Decorrentes destes acrescentamos outros constrangimentos referidos por Simons (1986, *in* Guerra, 2005, p. 158), tais como a territorialização (a sala dos professores, a sala de aula) e a privacidade (na sala de aula), aspetos fortemente marcados pela ausência de AA e de AE na sala de aula, definida por um entrevistado como a “quinta” do professor. Com efeito, para os diretores, a intromissão neste espaço pode trazer conflitos que desequilibrem os poderes estabelecidos, pois pode ser vista pelos professores como uma diminuição da margem de autonomia que possuem.

Durante a realização do estudo, para além da legitimidade da presença de outros profissionais na sala de aula, questionamo-nos também sobre a quem competirá observar e inspecionar o contexto pedagógico-didático próprio da sala de aula. Ao diretor? Ao coordenador de departamento curricular? Ao delegado de disciplina? A um elemento externo? Não encontramos nos dados recolhidos elementos que nos permitam fundamentar uma afirmação conclusiva. Por isso, admitimos como possível a ausência de AI na sala de aula. Esta convicção encontra reflexo nas ideias de Guerra (2005, pp. 155-157) ao identificar como obstáculos para a AI quer a resistência de alguns professores para serem observados, quer o carácter individualista do exercício da sua profissão. Encontra também reflexo em Simons (1986, *in* Guerra, 2005, p. 158), quando afirma que a AA para ser

efetiva exige que se rompam as barreiras que podem ser levantadas pela hierarquia, pela territorialização e pela privacidade.

Assim, é nossa convicção ser de todo o interesse para a escola que a AA não se desloque à sala de aula para que não se torne um fator de perturbação nos equilíbrios existentes. Contudo, interrogamo-nos sobre o modo mais adequado para se intervir no contexto de sala de aula e, dessa forma, aprofundar as mudanças necessárias, para caminharmos para uma escola de sucesso.

Depois de sintetizarmos ideias sobre as “quatro perspectivas de AA” e a “sala de aula”, colocamos agora o enfoque no sucesso da AA. Isto é, a exposição que temos vindo a fazer tem como finalidade ostentar argumentos que permitam fundamentar a nossa perspectiva, uma vez que no quadro teórico identificamos, na linha do SICI (2007, pp. 35-36), como condições para o sucesso da AA entre outras:

- “atitudes positivas face à AA; - uma atividade iniciadora que junte tantos atores quanto possível e estimule o processo de AA; (...) - um elevado nível de adesão e de empenho de professores e alunos; (...) os pais e alunos tornarem-se atores no processo (...); - considerar sempre o contexto da escola”.

Estes e outros aspetos são importantes quando nos propomos realizar uma AA que visa o sucesso desejado. Caso contrário haverá constrangimentos, nomeadamente na recolha de dados, na adesão (ou falta dela) da comunidade educativa, na falta de clareza e transparência, na morosidade. De facto, no que diz respeito às vantagens inerentes à realização da AA das escolas, corroboramos as ideias de Melo (2009, p. 321) que privilegia o envolvimento dos encarregados de educação no processo de tomada de decisões e a criação de mecanismos de deteção precoce de risco de insucesso.

Quando iniciamos o trabalho que culminou com a escrita desta tese, tínhamos a convicção que a AA era um processo essencial para o sucesso das escolas. Este facto decorria do pressuposto de que a AA ajudaria as lideranças a serem mais proativas, induzindo a uma maior monitorização da visão e do ambiente de aprendizagem, produzindo professores eficazes que promoveriam o sucesso dos alunos, tornando o ensino mais resolutivo, promovendo de forma eficaz o reforço positivo para que as aprendizagens dos alunos sejam mais significativas, apercebendo as expectativas que os pais têm para os seus filhos, em suma, seria feita a monitorização do progresso, o que permitiria transformar as escolas em organizações aprendentes. Esta convicção levou-nos a escolher para objeto do estudo as escolas que revelaram nos relatórios de AE terem uma AA mais consolidada, uma vez que tinham obtido a classificação de Bom no ponto 5 do mesmo relatório.

Contudo, da investigação resultou que a AA das escolas em estudo se revelou com uma fragilidade inesperada. A maioria das escolas revela que a AA é fruto da obrigatoriedade da mesma pela legislação, apesar de tal situação não ser admitida pelos diretores e ser feita tendo em atenção a AE. Exemplo do que atrás foi referido é o facto de cerca de metade das escolas não terem enviado o relatório de AI que foi pedido, o que se pode explicar pela inexistência do mesmo, ou a pouca relevância que a AA tem para a escola. Esta fragilidade também se explica pela razão da maioria das escolas não apresentarem planos de melhoria do processo, uma vez que tivemos acesso apenas a 1.

Ingenualmente, fruto dos seminários em que participámos, e da realidade que conhecíamos, fomos criando uma imagem que a AA poderia ser o instrumento fundamental para promover mais sucesso para as escolas. Acreditamos que com o processo de AA poderíamos implementar nas escolas as mudanças ambicionadas. Estas iriam tornar as escolas mais eficientes, com uma melhor gestão dos recursos (físicos, financeiros e humanos), melhorando os resultados, tanto académicos como sociais, em suma, tornando a escola na organização que serviria de charneira e ajudasse a conduzir o país rumo à excelência e ao progresso. Aliás, vivíamos uma era em que os discursos oficiais e oficiosos tinham como palavra chave “rumo à excelência”. Dadas as transformações a que a legislação obrigava e que estavam a decorrer na escola, a realização de processos de AA sérios e profundos poderiam ter sido o motor que permitiriam consolidar e aprofundar essas transformações. Contudo, sabemos que há o receio da mudança e portanto temos que ser resilientes a essa mudança. Consideramos que, dos vários fatores que implicavam mudanças nas escolas, a AA era o elo mais fraco, pois poderia ser desvalorizada, uma vez que o próprio poder político, não lhe dava muita importância¹⁹⁶, ao contrário de todas as outras mudanças ensaiadas, como a agregação das escolas¹⁹⁷, a alteração dos currículos, a contratação e avaliação de professores.

O sucesso ou insucesso da AA prende-se com a desvalorização que as escolas atribuem à AA. As escolas consideram-se desprovidas de autonomia para tomarem as medidas preconizadas e oportunas pelos planos para debelar os pontos fracos detetados, uma vez que, e na linha de Murillo (2007, p. 2) o poder central não lhes atribui competências para tal, ou as que lhe são atribuídas são manifestamente insuficientes para concretizar a

¹⁹⁶ Inferências retiradas dos relatórios de AE

¹⁹⁷ As escolas apesar de consultadas, não eram ouvidas. Testemunhos de escolas cujo CG recusou a agregação, tendo esta sido executada.

melhoria. Os diretores exprimem uma desmotivação face ao processo de AA, porque não podem tomar decisões essenciais para a melhoria reclamada. Assim, e de acordo com Alaíz (2007) a AA pode tornar-se num mero ritual simbólico, em que tanto os órgãos de gestão como os professores, tentam manter os equilíbrios e as rotinas instituídas e os encarregados de educação estão pouco motivados para situações de conflitualidade, seja com os professores, seja com os órgãos de gestão.

À medida que fomos tratando os dados a AA foi aparecendo aos nossos olhos como um instrumento de propaganda com o intuito de mascarar a realidade. Isto é, era utilizada como propaganda pelos diretores no sentido de dizer que tudo está bem, funcionando como um instrumento de autoelogio. Esta situação é apadrinhada pelo poder político que não tem interesse em mudar o que existe, em alterar o *status quo*, mas sim em exercer o controlo político das escolas, cujo último sinal foi dado pela agregação de escolas e nomeação dos presidentes das comissões administrativas provisórias (CAP) sem a aparente definição de qualquer tipo de critério. O que foi feito à AA das escolas que foram agrupadas? Os diretores que informalmente contactámos aquando da segunda visita às escolas e que foram sujeitas a agregação (uma, 2 anos antes e outra, no ano letivo agora findo), referiram que todo o trabalho que tinha sido efetuado nos mandatos deles, nada estava a ser aproveitado, nomeadamente o trabalho de AA. Aliás, nas referidas escolas, os diretores que ficaram como presidentes das novas escolas agrupadas eram diretores de escolas, cujos relatórios de AE tinham obtido suf. no item 5 que diz respeito à autorregulação, ou não tinham sido sujeitas a AE. No contexto onde realizamos o estudo, chegamos à conclusão que a AA se constituía apenas como uma palavra bonita, que enriquece a legislação, mas que não é para levar a sério. Foi com certeza esta a interpretação da maioria dos diretores, pois só deram início ao processo de AA para a AE, por ser um dos pontos da própria AE. Também era com certeza isto que estava na mente dos avaliadores externos quando atribuíram a classificação de bom no item 5 dos respetivos relatórios, a escolas que, como verificamos, tinham uma AA muito incipiente, e que na maioria não tinha consequências, uma vez que apenas uma escola apresentou um plano de melhoria no relatório de AI, que identificamos como muito pobre. Que razões presidiram à atitude dos novos diretores, quando tomaram posse como presidentes da CAP, nomeadamente no que diz respeito à AA efetuada? Será que o objetivo destes presidentes era implementar uma nova política que excluísse tudo o que foi feito sem ter em atenção se estava bem feito, ou mal feito? Será que consideraram o

trabalho anterior como dar a outra face, tornando-os mais fracos aos olhos dos novos professores e funcionários? Ou então fizeram uma avaliação do que foi feito e chegaram à conclusão ou que estava mal feito, ou então não correspondia às suas expectativas futuras? No caso das 2 escolas que acima referimos e das conversas tidas com os ex diretores, fomos informados que nenhuma avaliação foi feita ao seu trabalho, havendo apenas a tentativa de afastar as pessoas que lhes eram próximas, substituindo-as por outras e ignorando as suas políticas, bem como o trabalho de AA efetuado. Aliás, estas escolas eram duas escolas EB23 das que tinham um trabalho de AA mais consistente, e que se preparavam para elaborar planos de melhoria que seriam implementados no ano letivo seguinte. Esse trabalho, mesmo o mais elementar não foi utilizado.

2. Limitações e constrangimentos da investigação

Tendo presente o tempo de que dispúnhamos para a realização do estudo no âmbito do programa doutoral, bem como, o facto de se tratar de uma investigação que requer um grande investimento individual e, ainda, os meios financeiros ao nosso alcance, propusemo-nos realizar um estudo que considerávamos e consideramos pertinente, urgente e possível. O trabalho que aqui se apresenta dá conta de todo o caminho percorrido e, pontualmente identifica aspetos que anunciamos como importantes no âmbito da temática mas que não cabe neste trabalho aprofundar, não por falta de interesse investigativo pessoal mas, efetivamente, pela falta de tempo, de recursos humanos e de meios financeiros a que nos referimos.

Este trabalho reporta-se a um estudo realizado na cidade do Porto, com as particularidades geográficas e os problemas sociais que lhe são próprios, com uma população urbana predominantemente do setor terciário e é aqui que as reflexões e conclusões devem ser situadas. O estudo não inclui as escolas cujos alunos são oriundos de outros grupos profissionais como os do sector primário o que o fragiliza e, simultaneamente o enriquece. Fragiliza, por não retratar toda a população estudantil da cidade do Porto dos níveis de ensino alvo. Enriquece, porque se concentra num grupo bem definido e estuda-o mais aprofundadamente. Pelas suas características, este estudo faz sentido neste contexto, não podendo ser transposto para o contexto nacional, e pelo seu rigor e exaustividade contribui para a produção de saber da comunidade científica, mais especificamente no campo das Ciências da Educação.

Neste percurso de quatro anos, debatemo-nos com alguns constrangimentos que se prendem, diretamente, com as alterações normativas que em Portugal foram implementadas, que conduziram à reorganização da rede escolar. A implementação no terreno das agregações das escolas, com alterações profundas nos responsáveis pelos órgãos de direção e a substituição de alguns diretores, veio dificultar a operacionalização do processo inerente à segunda entrevista. Pelos depoimentos recolhidos, este foi um processo doloroso, que introduziu alterações acentuadas nos quotidianos escolares nomeadamente ao nível dos órgãos e estruturas com poder decisório na governação das escolas. Esta conjuntura legislativa provocou incertezas e mal-estar nos elementos que constituíam as equipas diretivas das escolas, dado que as escolas não foram ouvidas neste processo, nem sequer houve observância de critérios para a nomeação dos novos presidentes das CAP. De tudo isto resultou um clima de conflitualidade latente, de desmoralização e desmotivação que se repercutiu no nosso trabalho, pois originou que a rapidez de respostas às nossas solicitações tivesse diminuído, e, até, uma ausência de respostas relativas à segunda entrevista por parte de algumas dessas escolas (quatro), uma vez que deixaram de ser diretores (dois).

Relativamente às entrevistas, queremos registar que notamos, por parte de algumas escolas alguma relutância na sua realização, tendo, em 3 delas, sido adiadas por dificuldades de agendamento, o que resultou na não realização da primeira entrevista em duas escolas. Um dos diretores destas duas acabou por responder à segunda entrevista, o que não aconteceu com o outro diretor apesar da nossa insistência. Queremos ainda registar que sentimos algumas dificuldades na construção do guião das entrevistas, na realização das mesmas, bem como na sua transcrição e tratamento dos dados, situação que atribuímos à nossa inexperiência.

No que respeita aos relatórios de AI, tal como já referimos, registamos resistências na nossa acessibilidade aos mesmos, por parte dos órgãos de gestão, que protelaram a sua disponibilidade, resultando na impossibilidade de consulta em 8 casos. No respeitante àqueles a que tivemos acesso verificamos que a informação era insipiente para uma triangulação rigorosa.

Assumimos que o estudo que aqui apresentamos privilegia o olhar dos diretores e os processos de AI. Deste modo, destacamos a perspectiva do diretor que tenta transmitir uma imagem “cor de rosa”, positiva, consensual do funcionamento da escola uma vez que a sua

liderança é ou pode ser posta em causa e, ao mesmo tempo, dos relatórios de AI produzidos por uma equipa liderada por um elemento próximo do diretor.

Esta opção investigativa permitiu evidenciar uma convergência de interesses entre o diretor e a equipa por si escolhida. Pelos depoimentos recolhidos e pelas inferências decorrentes da não entrega dos relatórios, parece-nos poder afirmar que os relatórios tendem a favorecer a imagem da escola, a visão e a missão traçada pelo diretor no seu projeto de intervenção, legitimando-o. Deste modo, o relatório enaltece a imagem do diretor e da escola, fatores que potenciam a captação de alunos. Nesta perspetiva, consideramos que os relatórios de AI se tornam um constrangimento para a investigação na medida em que traduzem uma leitura da realidade condicionada pelas finalidades a que se destina.

Decorrente da resistência em nos facultar os relatórios de AI, assumimos como outro constrangimento a inacessibilidade aos planos de melhoria, uma vez que tivemos acesso apenas a um plano de melhoria que estava incorporado no relatório de AI, pese os pedidos feitos para esse acesso.

Relativamente aos relatórios de AE queremos realçar alguns aspetos que identificamos como constrangedores. A análise dos relatórios revela-nos escolas que, genericamente estão a funcionar bem, evidenciando uma imagem positiva das mesmas, o que legitima as práticas de quem detém o poder quer centralmente (Estado), quer localmente (escolas). A este facto constatado não é alheia a constituição da equipa de AE uma vez que possui elementos ligados à inspeção e ao ensino superior. Por isso questionamo-nos: ao ser a AE realizada por estes elementos não estará também a condicionar os resultados uma vez que são parte interessada na legitimação quer das políticas educativas, quer da formação de professores? Contudo, este não é o enfoque deste estudo.

Em suma, verificamos que a AE e a AI se podem constituir como constrangimentos para uma análise da realidade quotidiana das escolas, uma vez que legitimam ora o poder central, ora o poder local. A AE é efetuada por elementos pertencentes ao poder central, a quem devem obediência, e procuram passar uma imagem positiva para o exterior. A AI está condicionada a uma lealdade para com o diretor, assumindo a sua como uma boa escola. Ou seja a equipa de AI é tributária da direção, podendo realizar um trabalho que seja conduzido e se direcione para a imagem que o mesmo pretende transmitir daquela organização. Estávamos preparados para estes acontecimentos, mas mesmo assim

insistimos, pois também acreditávamos com alguma ingenuidade, é claro, que além desta obediência e lealdade também existisse a vontade de mudar. O que acabou por se verificar irrealista. Para podermos ter outra perspectiva teríamos de fazer um estudo muito diferente em que privilegiássemos o estudo de caso, a observação, o que só seria possível num estudo com uma equipa com outra dimensão e com meios financeiros avultados, o que não é possível para alguém que realiza uma tese de doutoramento ao mesmo tempo que exerce a sua profissão.

Ao realizarmos este trabalho também encontramos inúmeras vantagens e aspetos positivos. Os relatórios de AE, ao fornecerem a visão de um órgão que está ao serviço do poder central, disponibilizam dados que permitiram triangular as entrevistas, confirmando ou infirmando a informação que nelas constava. As entrevistas, ao fornecerem a visão dos diretores, constituíram-se num instrumento impar pela quantidade e qualidade da informação disponibilizada por quem detém o poder nas escolas. A riqueza de testemunhos nelas contido são uma mais-valia no seio da comunidade científica, pois relatam na primeira pessoa a existência ou não de práticas de AA, as razões para a sua realização, os passos dados para a concretização do processo de AA, as dificuldades encontradas, os aspetos positivos.

Apesar do desencanto por termos constatado que a AA não é um processo prioritário para as escolas, este trabalho despertou-nos para esta realidade e para as dificuldades que as escolas enfrentam na sua operacionalização, uma vez que é um processo consumidor de recursos (humanos e financeiros) que as escolas não possuem.

Partimos para este estudo com a vontade de perceber melhor a visão de quem dirige as escolas e não tínhamos como finalidade fazer uma meta avaliação da AA, mas sim tentar perceber o entendimento dos diretores sobre a AA, se é feita, por quem e para quê. Poderíamos ter ido mais longe? Sem dúvida que sim, desde que tivéssemos outros meios materiais e humanos. Neste caso poderíamos fazer uma investigação que além da perspectiva dos diretores e dos avaliadores externos também escutaríamos os professores, os pais e os alunos. Faríamos um estudo mais intensivo e longitudinal. Mas isso será outro estudo.

3. Contributos para a implementação da AA nas escolas

Assumindo que em ciência nada é definitivo e que a construção do conhecimento científico é e será sempre um processo inacabado, pensamos ser oportuno terminar este processo de investigação científica com um contributo que, por um lado, auxilie os profissionais nas escolas a realizarem a AA e, por outro, abra perspetivas para estudos futuros. Acreditamos que a temática que convocou este estudo é atual e pertinente, pelo que deve ter continuidade em estudos futuros, de modo a conhecer e a melhorar o processo de ensinoaprendizagem e, simultaneamente, o funcionamento das escolas no território nacional.

Como vimos na introdução ao presente trabalho, o conceito de avaliação das escolas do ensino público não superior surge pela primeira vez nos pontos 1 e 2 do capítulo VII no artigo 52.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), sendo omissa no que diz respeito à avaliação interna das escolas.

O conceito que está subjacente a esta tese aparece referido pela primeira vez no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, ou seja passados 12 anos, e atribui à assembleia de escola a competência de apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola. Volvidos 4 anos é publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, nos termos da qual (art. 3.º, 4.º, 5.º e 6.º) a avaliação das escolas centra-se obrigatoriamente na AA desenvolvida por cada escola, e posteriormente certificada em termos de avaliação externa, ou seja, esta Lei obriga a avaliação interna das escolas a assumir um caráter de obrigatoriedade. Contudo, a posterior regulamentação que a lei indicava não foi publicada o que nos leva a inferir, na linha de Melo (2009, p. 92), que as escolas quando não realizam a sua AA estão em incumprimento jurídico desde 2002. Partilhamos a interpretação de Melo (2009, p. 93) quando considera que pode ter sido intenção do legislador “deixar ao critério de cada escola a escolha do modelo de AA a utilizar” e “a forma de o implementar”.

Passados 4 anos, em 2006, é publicado um novo normativo, o Despacho Conjunto n.º 370/2006, que explicita a não existência de uma cultura de avaliação em Portugal, nomeando também os projetos onde se procedem a mecanismos de avaliação: o Observatório da Qualidade da Escola, o Projeto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias, o Projeto Melhorar a Qualidade ou a

aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas. Este despacho procede à constituição de um grupo de trabalho¹⁹⁸ com o objetivo de estudar e propor os modelos de AA e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define os procedimentos e condições necessários à sua generalização (preâmbulo do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), o que, em nosso entender, parece confirmar a escassa implementação efetiva nas organizações escolares.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o relatório de AA é identificando como um dos instrumentos de autonomia (artigo 9.º), sendo definido como o “documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”.

Além dos normativos atrás referidos, proliferam debates sobre a autonomia das escolas e publicam-se estudos sobre esta matéria, colocando em discussão as vantagens e as desvantagens da sua implementação. A autonomia das escolas emerge associada a processos de prestação de contas (através da avaliação externa) e a ações internas, que promovam o autoconhecimento e a melhoria efetiva. Os discursos político-educativos também convergem para esta temática.

Apesar deste movimento nacional, legislativo e académico, o nosso estudo revela-nos a existência de processos de AA pouco desenvolvidos, tenuamente sistematizados e que raramente são acompanhados de planos de melhoria. Indicou-nos, também, que os processos de avaliação interna realizados nas escolas não resultam num processo conducente a práticas de melhoria das organizações escolares, apesar dos documentos que se produzem nas organizações escolares assumirem variadas formas e serem da competência de diversos órgãos. Confirmou-se também o nosso receio expresso na introdução a este trabalho, que para além de dispersos, os documentos relativos à AA das escolas encontram-se desagregados, ou seja, não estão articulados entre si. Este modo

¹⁹⁸ A este grupo de trabalho compete: (ponto 1, Despacho Conjunto n.º 370/2006): definir os referenciais para a autoavaliação das escolas; definir os referenciais para a avaliação externa das escolas; aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um grupo restrito de escolas; definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa às restantes escolas; produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal em matéria de avaliação e autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino.

desarticulado de agir dificulta a adoção de processos conducentes à implementação de práticas de melhoria que visem a diminuição do trabalho solitário e o aumento da partilha de saberes. Isto é, consideramos que a sua implementação pelas escolas visava, apenas, a execução do prescrito legalmente de modo a não incorrer em incumprimento.

Consideramos ser fundamental existirem nas escolas processos que permitam desenvolver um autoconhecimento sustentável, apoiados na monitorização dos resultados (sociais e académicos) e dos diferentes projetos que a escola abraça para a sua melhoria qualitativa, bem como na aferição dos diferentes serviços prestados. Neste sentido, é fundamental para a administração e outros órgãos da escola conhecerem o seu contexto escolar, e a comunidade onde se insere, ou seja, consideramos pertinente o desenvolvimento de processos de AA, pese os constrangimentos apontados atrás.

Tal como referimos no cap. 3.2.2., as escolas devem proceder a processos de reflexão sobre o seu desempenho, constituindo um meio eficiente para que possa aprender a identificar e corrigir os seus erros, detetando os pontos fortes e os pontos fracos. Estes processos de AA são um instrumento pedagógico potenciador da melhoria do conhecimento, tornando-se fundamentais na gestão da mudança educacional. O desenvolvimento da AA deve culminar na produção de planos de melhoria indutores de sucessos individuais e coletivos.

Quando realizamos a AA devemos proceder a uma recolha sistemática de evidências, que nos permitam identificar os fatores críticos de sucesso e insucesso nas áreas nucleares de trabalho. Somos da opinião que a AA tem de ter um carácter formativo e regulador, para que seja atingida a meta da melhoria do desempenho de todos os profissionais e dos alunos. Tal só é possível se os profissionais da organização, com o apoio dos pais e alunos, realizarem o diagnóstico geral da escola com o objetivo de se conhecerem as potencialidades e os constrangimentos, por forma a serem desenvolvidas estratégias de melhoria que permita a valorização das primeiras e, também, a superação das segundas.

Quando as escolas identificam os seus pontos fracos, condicionantes do seu sucesso, e provavelmente indutores do insucesso, podem proceder a partir de uma reflexão conjunta à criação de mecanismos que de forma sustentada, transformem as fraquezas em oportunidades de melhoria. É portanto fundamental a monitorização dos diversos eixos de ação das escolas, ou seja, tal como referido por Carneiro (2004, p. 159) devem ter “capacidade de autodiagnóstico” para “um melhor conhecimento de si”.

A partir do ponto de vista dos depoimentos dos diretores das escolas e/ou agrupamentos de escolas entrevistados e, do ponto de vista dos documentos analisados, apercebemo-nos da dificuldade de utilizar modelos de avaliação pré formatados e observamos como é feita a operacionalização da AA, nomeadamente no que diz respeito aos processos de tomada de decisão, à constituição da equipa e aos instrumentos usados.

Ao mesmo tempo notamos que as dificuldades que as escolas sentem para desenvolverem estes processos são atribuídas à falta de modelos adequados à sua realidade, pois os existentes são modelos muito complexos e que exigem recursos humanos com formação que são inexistentes nas escolas (pois cada vez mais há falta de recursos humanos e quando existem não têm formação para abraçarem estes processos, ou não têm o perfil desejado).

Estes constrangimentos conduzem as escolas para um cada vez maior empobrecimento da AA feita, resultando num projeto secundário para as escolas que é concretizado tendo em atenção a AE que periodicamente é feita.

Imbuídos desta convicção, de seguida, propomos algumas linhas que se poderão constituir em orientações para que as escolas realizem uma AA conducente à melhoria das práticas e à obtenção de melhores resultados académicos, relacionais, entre outros.

Assim, apontamos para que o processo de AA se desenvolva em 4 fases:

Fase 1 – Tomada de decisão e planeamento

Fase 2 – Implementação da AA

Fase 3 – Elaboração, implementação e avaliação dos relatórios de AI

Fase 4 – Elaboração, implementação e avaliação dos planos de melhoria.

Fase 1 – Tomada de decisão e planeamento da AA

Antes de iniciarem o processo de AA, as escolas devem fazer uma reflexão estratégica. Esta reflexão deverá ser iniciada por um dos órgãos de cúpula, nomeadamente o diretor, ou o CG ou o CP, devendo ser consultados os departamentos e as associações de pais. Desta reflexão deverá ser elaborado um documento que poderá funcionar como um primeiro guião para dar início a todo o processo. Retomando e reforçando a nossa posição, explicitada e argumentada no capítulo 5.1., incluímos na reflexão estratégica que preconizamos, 5 momentos para a tomada de decisão: identificação dos motivos,

nomeação dos objetivos, escolha das áreas a avaliar, escolha dos elementos da equipa e planeamento do processo.

i- identificação dos motivos para a realização da AA

Se os motivos forem apenas de ordem conjuntural e normativa, então teremos um processo enviesado e a avaliação poderá conduzir a um beco sem saída. Os motivos terão de ser de ordem estratégica e estrutural e, por isso, devem variar de escola para escola. No entanto, alguns aspetos devem estar presentes quando se pensa e planeia a avaliação. Assim, no alinhamento da perspetiva defendida no quadro teórico, estamos convictos de que a avaliação deverá:

a- ter em conta o contexto, no que diz respeito ao quadro de referência, à dimensão da escola, ao seu meio envolvente, à origem dos seus protagonistas, aos normativos legais publicados, ao momento em que se realiza e à cultura da escola;

b- ter em conta os resultados e os processos, depois de ser feito um diagnóstico do contexto e das condições de entrada;

c- ter um sentido que privilegie a democracia e a equidade onde todos são tratados com justiça e igualdade, sendo escutados e não apenas ouvidos, onde impere a liberdade de expressão, sem medos, constrangimentos e receios de serem mal interpretados, desenvolvendo uma atmosfera aberta;

d- ter uma preocupação com os valores educativos, centrando-se na racionalidade das práticas, na justiça das relações, na igualdade de direitos, na atenção à diversidade e nos princípios inspiradores da aprendizagem;

e- ter em atenção a linguagem utilizada “pelos protagonistas, quando emitem os seus juízos sobre o valor educativo dos programas desenvolvidos na escola” (Guerra, 2002, p. 15), incentivando a diversidade de linguagens, descomplexando-as, tornando simples o nosso discurso, não dando azo a interpretações fora do contexto, libertando-as da futilidade e de más intenções;

f- ter carácter formativo e regulador, devendo alicerçar-se na procura da melhoria do desempenho de todos os profissionais e dos alunos;

g- alcançar o princípio da progressão que defende que o ensino e a aprendizagem devem evoluir por patamares sucessivamente consolidados, em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza;

g- respeitar a autonomia dos profissionais e das comunidades educativas (Afonso (2010, p. 17);

h- ser desenvolvida num ambiente de abertura e transparência proporcionado por ser o mais objetiva possível, onde os objetivos são claros, perceptíveis a toda a comunidade, para que possa ocorrer dentro de um espírito de cordialidade e todos se possam empenhar rumo ao sucesso.

ii- nomeação dos objetivos centrais

Para a definição dos objetivos a avaliação deverá:

- perceber a estrutura e os conceitos implicados na construção do saber, através da obtenção de informação sobre o funcionamento da escola, aliada à identificação de fatores críticos de sucesso e insucesso nas áreas nucleares de trabalho, realçando os pontos fortes, definindo as áreas prioritárias para a melhoria do serviço prestado, detetando os pontos fracos para que possam ser minimizados e ultrapassados, em suma, deverá resultar num trabalho de autoconhecimento da organização;

- perspetivar práticas adequadas ao contexto escolar, constituindo-se como instrumento pedagógico potenciador da melhoria do conhecimento e da “melhoria sustentada do serviço educativo prestado aos alunos” (Melo, 2009, p. 96), sendo promotora do progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, incrementando a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

- mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal, guiando os professores na reflexão sobre a ação e a eficácia das suas práticas com vista à melhoria (Roullier, 2008, p. 83). A avaliação poderá funcionar como a alavanca que conduz ao aperfeiçoamento das práticas, corrigindo-as caso seja necessário, moldando-as ao meio e permitindo que sejam renovadas, tudo em prol da melhoria.

iii- escolha das áreas a avaliar

No contexto em que vivemos, onde impera a falta de recursos financeiros, com a consequente redução dos recursos humanos, aspeto visível nas escolas, teremos de ser parcimoniosos na utilização dos mesmos meios, o que implicará uma escolha criteriosa das áreas a avaliar, distribuindo-as de forma correta pelo período temporal em que decorrerá o processo de AA, que deverá coincidir com o mandato do diretor. Contudo, apesar desta

vertente global, consideramos que há áreas que terão de ser avaliadas todos os anos, como a dos resultados e a do funcionamento dos serviços.

iv- escolha dos elementos da equipa de AA.

Para que o processo de AA não seja utilizado pelo diretor em seu proveito e de forma discricionária, é importante que este processo seja realizado por uma equipa independente dos órgãos de cúpula da escola. Em nossa opinião, e para que pudesse ter um espírito mais independente, esta equipa deveria funcionar como um apêndice de um órgão que regula a vida das escolas como é o caso do CG. Sendo este o órgão que elege o diretor, torna-se prudente acautelar a independência da equipa de AA, provavelmente com a integração de elementos externos ao contexto escolar, para que esta não incorra na tendência de legitimar as práticas do diretor, para não ser a sua voz, camuflando o que está mal. Tem de ser uma equipa independente de todos os poderes e sensibilidades existentes, podendo muitas vezes vir a ser a voz incômoda. Contudo, também não pode ser encarada como a voz da oposição ao poder. A escolha do coordenador é extraordinariamente importante como garante de imparcialidade.

Nesta perspetiva, no momento inicial, durante ou após a reflexão estratégica, deve ser identificado o perfil do elemento que vai coordenar a equipa, tendo em atenção, não apenas a formação específica na área em apreço, ou ausência dela, mas também a personalidade, uma vez que deverá ser alguém com forte motivação, conhecedor da realidade escolar, gerador de consensos, de fácil trato, com bom senso, dotado de uma enorme energia e com capacidade de mobilização dos companheiros e propenso a prestar contas aos seus pares, em suma, deverá ser um líder. O coordenador da equipa deve revelar independência tanto aos órgãos de cúpula da escola, como em relação aos putativos candidatos a esses mesmos órgãos, ou seja deverá ser alguém neutro, pois dele depende o sucesso da AA.

A escolha dos elementos que constituem a equipa deve recair no coordenador da mesma, articulado com o diretor e o presidente do CG. Na escolha destes elementos deverá ter-se em atenção:

- o perfil que irá variar de escola para escola e de área para área. No entanto, somos da opinião que qualquer que seja a escola, os elementos da equipa de AA deverão ter espírito de independência, dominar as áreas que irão avaliar, estar motivados, ter bom senso, estar recetivos para realizarem formação, ter bom trato, ser bons ouvintes, argutos, bons

observadores, ter atitude crítica, criadores de empatia, conhecer bem a escola, iniciadores, criativos, com propensão para o risco, com capacidade analítica e comunicativa;

- a diversidade dos elementos. Na equipa deverá haver elementos com formação na construção de instrumentos de recolha de dados e no âmbito do tratamento de dados. Caso não haja ninguém com essa formação, a escola deve envidar esforços com o intuito de proporcionar essa formação. Esta deve ser constituída por 5 ou 6 elementos, incluindo professores representativos de cada um dos ciclos e departamentos, por 1 funcionário, 1 aluno e um representante dos pais/ Encarregados de Educação;

- aos elementos desta equipa deverão ser endereçados convites para fazerem parte do grupo, não devendo existir a figura de nomeação, pois assim teremos protagonistas do processo de AA mais motivados, mais empenhados e até orgulhosos, uma vez que a sua nomeação pode ser interpretada como um elogio público ao seu profissionalismo e o reconhecimento do seu trabalho;

- a redução da componente letiva, uma vez que deverá ser atribuído aos elementos desta equipa uma carga horária da sua componente não letiva que não seja inferior a 90 minutos, podendo ir aos 180 minutos para cada elemento, naturalmente tendo em atenção as limitações que cada escola possa ter no que diz respeito aos seus recursos humanos. É importante que no horário dos professores seja marcada essa carga horária, devendo haver tempos comuns a todos os elementos (45 minutos semanais no mínimo) para que possam reunir e refletir sobre o modo como está a decorrer a AA, e que ajustes deverão ser feitos para que possa ter o sucesso desejado;

- a escolha de alguém para amigo crítico. Este deverá ser alguém com formação na área da AA e que pode ser um antigo professor, ou alguém com ligações à comunidade, ou serem representantes de alguma das inúmeras parcerias que as escolas estabelecem, nomeadamente provenientes do mundo académico ou do mundo empresarial. Como referimos no quadro teórico, o amigo crítico deverá ser alguém que poderá ser o consultor e formador técnico-científico, posicionando-se como interveniente ativo: - na formação contínua dos elementos que realizam a AA, nomeadamente apoiando as equipas tecnicamente na escolha dos instrumentos a utilizar, na identificação das áreas a avaliar, na negociação com a comunidade, na elaboração dos relatórios, na comunicação, na elaboração, na implementação e avaliação dos planos de melhoria; - no apoio crítico em relação à condução da AA. Também poderá e deverá ter um papel de Observador

participativo, que desafiará a escola numa abordagem amiga e apoiante principalmente no apoio psicológico e de incentivo aos elementos da equipa de AA. O amigo crítico deverá ser alguém com espírito de abertura; que saiba ouvir e comunicar, com uma boa capacidade de relacionamento e empatia, conhecedor da escola para que possa compreender o seu contexto e tenha capacidade crítica sem contudo ser ameaçador.

v- planeamento do processo

Este momento poderá estar sujeito a alterações pela equipa de AA, tal como os instrumentos de recolha de dados propostos inicialmente e as áreas a avaliar. Esta equipa, para realizar um trabalho eficaz, deverá ter uma margem sólida de autonomia.

Fase 2 – Implementação e concretização da AA

Depois da formação da equipa, deve ser dada oportunidade aos elementos da mesma para analisarem os pontos i e ii da fase 1. Deste modo, poderão partilhar a informação existente, refletir conjuntamente sobre o processo de AA e assim realizar um trabalho colaborativo quer nas áreas a avaliar, quer na avaliação do processo. Estando toda a equipa afinada pelos mesmos interesses e imbuída de uma perspetiva comum deverá então:

i- escolher os instrumentos de recolha e tratamento de dados, atendendo:

- ao domínio que os elementos da equipa têm sobre os mesmos, pois não faz sentido que sejam escolhidos instrumentos que resultem complexos para a equipa e também para os sujeitos alvos de AA;
- à diversidade, ou seja, devem ser utilizados diferentes instrumentos, destacando-se os questionários, as entrevistas, a observação, a análise de documentos que incluirá os seguintes (estratégicos, de intervenção, relatórios de atividades, etc), a análise de dados estatísticos;
- às áreas a avaliar, uma vez que os instrumentos devem ser adaptados às áreas objeto de avaliação;
- às características de pertinência, clareza, utilidade e exequibilidade;

ii- fazer um planeamento da AA flexível e readaptável e que contenha:

- um cronograma de realização da AA;
- o que se avalia, como se avalia e quem é avaliado;
- os instrumentos de recolha e tratamento de dados;

- a forma como é feita a divulgação do projeto de AA.

iii- organização e implementação da formação para os elementos da equipa

A escola deve conceber um plano de formação para os elementos da equipa de AA que será implementado com o centro de formação respetivo ou estabelecendo parcerias com instituições do ensino superior.

iv- Realização da AA por etapas:

Numa primeira etapa, deverá ser efetuado um diagnóstico da realidade escolar, recolhendo a “informação necessária para realizar a avaliação” Díaz (2003, pp. 51-52). Na linha de Azevedo (2007, p. 75) consideramos que o diagnóstico pode ser feito bastando

“olhar com outros olhos a informação disponível ou de fácil acesso, sobre os alunos, o seu meio social, as características do (in)sucesso escolar, a qualidade do atendimento nos serviços da escola, a eficácia dos apoios complementares, a relação entre a escola e as famílias”.

O diagnóstico da escola deve retratar com clareza, objetivamente, de forma sintética e fundamentada a realidade da escola naquele momento, seja ela qual for, não escondendo nem relativizando a realidade. A partir do diagnóstico da situação atual, a equipa fará uma análise da informação recolhida, o que vai permitir reelaborar o plano, confirmar ou escolher instrumentos mais adequados para a realização da AA.

De seguida, deverá realizar-se a avaliação da escola, recolhendo a informação necessária para posterior análise e tratamento; esta fase é uma fase dinâmica, pois à medida que decorre produzem-se retificações da planificação inicial, podendo mesmo fazer alterações dos procedimentos de avaliação.

Por fim, deverá efetuar-se a análise e interpretação dos dados obtidos durante e no final.

Fase 3 - Elaboração, implementação e avaliação dos relatórios de AI

Após a realização da AA, a equipa deverá elaborar um relatório de AA, no qual deve constar:

i- relato detalhado sobre o desenvolvimento de todo o processo de AA, incluindo:

- razões para a realização
- objetivos
- instrumentos utilizados
- cronograma de realização
- elementos que constituem a equipa

- contributos exteriores à equipa;
- ii. limitações e constrangimentos detetados e que ocorreram durante o processo, para que no futuro sejam colmatados e ultrapassados;
- iii- identificação dos pontos fortes e pontos fracos;
- iv- conclusões e sugestões de melhoria;
- v- formulação de um plano de melhoria.

O relatório de AI elaborado pela equipa deve, posteriormente, ser:

- i- analisado e aprovado pelos órgãos competentes da escola (diretor, CG e CP);
- ii- divulgado, após aprovação e disponibilizado a toda a comunidade educativa.

Fase 4 - Elaboração, implementação e avaliação dos planos de melhoria

Todo este processo implica uma recolha sistemática de evidências que será sustentada na elaboração de planos de melhoria contextualizados, potencialmente promotores de sucessos individuais e coletivos. A elaboração dos planos de melhoria tem como objetivo principal construir um instrumento que irá permitir que a organização possa ser melhorada, a partir das debilidades detetadas, permitindo ao mesmo tempo realçar e reforçar os pontos fortes da organização para que possam ser exponenciados.

Estes planos de ação sobre a estratégia de inovação e melhoria podem fazer parte ou não do relatório de AI e deverão ser construídos tendo em atenção os resultados da AA realizada. O plano é um documento elaborado pela equipa de AA, depois de auscultados os diversos órgãos, os professores (em reuniões de departamento) e a comunidade em geral, devendo:

- ser concisos, claros, entendíveis e executáveis;
- “explicitar os objetivos, os procedimentos e as actuações” de melhoria previstas, devendo ser “realistas, concretos, avaliáveis e alcançáveis”. (Murillo, 2007, p. 5);
- basear-se nas sugestões de melhoria previstas no relatório de AA, sendo agregadas por áreas, para cada uma delas ser implementada por uma secção que terá um responsável, caso se decida seccionar o plano;
- identificar de forma objetiva e baseada em factos ou em resultados os pontos fortes da organização, bem como, as debilidades da escola e os constrangimentos a que está sujeita;
- nomear as medidas de reforço dos pontos fortes e as respetivas oportunidades para a melhoria;

- identificar as ações de melhoria que permitam combater as debilidades e minimizar os constrangimentos;

- priorizar as ações de melhoria mais relevantes, tendo em atenção os recursos necessários para a sua realização, os prazos de realização e a importância estratégica da ação no que diz respeito aos resultados esperados e à visibilidade pretendida, por forma a que o plano seja exequível;

- definir os meios e os recursos necessários para a sua implementação;

- ter uma calendarização, os recursos e apoios necessários e os responsáveis por cada uma das ações, caso seja seccionado, e um plano para a sua avaliação. Os responsáveis por cada uma das secções deverão ser os elementos da equipa de AA, pois é uma forma de reconhecimento pelo seu trabalho, sendo pessoalmente gratificante;

Os planos de melhoria após aprovação do CP deverão ser:

- i- divulgados

- ii- implementados e continuamente monitorizados pela equipa responsável pela AA. Esta monitorização deve ser feita preenchendo grelhas de análise que serão desenvolvidas pela equipa de AA de cada escola, não sendo por isso universais;

- ii- sujeitos a avaliação no final do ano letivo por forma a que sejam corrigidos os aspetos menos positivos do plano e realçados os aspetos que melhor resultaram. A avaliação do plano vai permitir na linha de Stoll e Fink (*in* Lima, 2008, p. 36) que depois de se ter agido sobre essas áreas, se possa avaliar se se conseguiu ou não alcançar os progressos almejados;

- iii- divulgados os resultados a toda a comunidade. A divulgação deverá ser feita em formato digital, não descurando o formato de papel, pois nem toda a comunidade domina as novas tecnologias, nomeadamente os pais e funcionários.

Terminaremos este contributo para a implementação de uma AA nas escolas recordando que o plano de melhoria decorrente da AA deverá ser integrado no planeamento estratégico da organização, tornando-se parte da gestão global da organização.

Proposta de grelha de apoio ao plano de melhoria

Escola	
Data	
Calendarização	
Coordenador da equipa de AA	
Elementos que constituem a equipa	
Identificação dos motivos para a elaboração do plano:	
Objetivos	
Pontos fortes	Sugestões de melhoria e reforço
Limitações	Constrangimentos surgidos
Pontos fracos	Sugestões de melhoria
Instrumentos de recolha de dados	
Instrumentos de tratamento de dados	
Priorização das ações de melhoria	
Áreas de melhoria	Responsáveis por cada secção/área
Observações	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005a). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Afonso, N. (2005b). *In* Macbeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Ed. Asa.
- Afonso, A.J. (2010). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *In* Autoavaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização. Revista ELO 17 – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - Guimarães.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, V., (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação* n.º 301 CRIAP-ASA, recuperado em 25/12/2007. http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf.
- Almeida, L. S. (2007). Avaliação das Escolas: Percepções em torno do Processo e das suas Implicações. *In* CNE- (2007). *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Almeida, Lisete (2012). *A governação das escolas e o lugar dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico - um olhar a partir de um estudo de caso*. Tese de doutoramento em ciências da educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projecto Educativo das Escolas*. Porto: Asa.
- Alves, M^a.P., & Correia, S. (2009). *Projecto de avaliação em rede (par): Construção e regulação do sentido colectivo de escola*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 IS BN- 978-972-8746-71-1 Instituto de Educação, UM.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta - escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2002). Programa AVES (referencial genérico), *in* J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão FML.

Azevedo, J.M. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Estudo realizado com o apoio da Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento. Julho de 2005.

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. *In* CNE- (2007). Avaliação das Escolas - Modelos e Processos. Lisboa: Editorial do Ministério Análise de da Educação.

Bardin, L. (2007). Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barzanò, G. (2009). Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (eds.) (2005). Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. London: Sage Publications. “Individual and group interviewing”, “Narrative interviewing”, “Episodic interviewing”, Bauer, M. W. e Gaskell, G. (op.cit.), pp. 38 – 56; 57 – 92.

Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, Ross H. (1992). Cómo conseguir centros de Calidad – Nuevas técnicas de Dirección. Madrid: La Muralla, S.A.

Bell, J. (2010). Como realizar um projeto de investigação. Lisboa: Gradiva. (5ª ed.).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas - Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.

Brunet, L (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. *In* Nóvoa, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

CAF. Estrutura comum de avaliação. (2007). Melhorar as organizações públicas através da Auto-avaliação. CAF 2006. Lisboa: DGAEP – Direção Geral da Administração e do Emprego Público.

CAF educação. Estrutura comum de avaliação adaptada ao sector da educação. (2012). Lisboa: DGAEP – Direção Geral da Administração e do Emprego Público.

Canário, R. (1992). Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa.

Carneiro, R. (2004). A educação primeiro – entrevista conduzida por Joaquim Azevedo. Vila Nova de Gaia: FML, Fundação Manuel Leão.

Chiavenato, I. (1993a). Teoria geral da administração, vol.1. S. Paulo: Macgraw Hill.

- Chiavenato, I. (1993b). Teoria geral da administração, vol. 2. S. Paulo: Macgraw Hill.
- Chiavenato, I. (2003). Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clímaco, M.C. (2002). Experiências de avaliação de escolas em Portugal. In J. Azevedo (Org.). Avaliação das escolas Consensos e divergências. Porto: Asa.
- Clímaco, M.C. (2006). A Autonomia das Escolas - A Avaliação das Escolas - experiência e institucionalização. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNE. Conselho Nacional da Educação- (2007). Avaliação das Escolas – Modelos e Processos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Costa, J.A. (2003a). Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção, In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1319-1340, dezembro 2003, pp:1325-1326). <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Costa, J.A. (2003). Imagens Organizacionais da Escola. Porto: Asa. 3ªed.
- Costa, J.A. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei... In CNE- (2007). Avaliação das Escolas - Modelos e Processos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- De ketele, J.M., & Roegiers, X. (1999). Metodologia de recolha de dados. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGAEP. (2011a). Origem e Evolução da CAF. Capturado em 14-04-2011. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/print.cfm?OBJID=77f2fee6-ba2d-4c32-939d-ce311f23d>.
- DGAEP. (2011b). A CAF em Portugal. Capturado em 14-04-2011. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/print.cfm?OBJID=d488af71-125d-4847-b73d-08729ca0...>
- DGAEP. (2011c). CAF e Outros Modelos. Capturado em 14-04-2011. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/print.cfm?OBJID=118d969d-973c-49fc-93ac-c2cb258f5...>
- DGAEP. (2011d). Balanced ScoreCard. Capturado em 14-04-2011 <http://www.caf.dgaep.gov.pt/print.cfm?OBJID=3b46548d-fd61-4a25-8499-65b5b0d1...>
- Díaz, A. S. (2003). Avaliação da qualidade das escolas. Porto: Asa.
- Diogo, J. M. L. (1998). Parceria Escola-Família – A caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora.
- EFQM, (2003). Introdução à excelência. Brussels, Belgium. Capturado a 25/12/2008.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In: Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e tese* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. (2007). O currículo do EB em Portugal na transição para o séc. XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”. Tese de doutoramento em ciências da educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ferrer, A. T. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In J. Azevedo (Org.). *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Asa.

Figari, G. (1996). *Avaliar que referencial?* Porto: Porto Editora.

Figari, G. (2008). A Avaliação de escolas: questões, tendências e modelos. In M.P. Alves, & E. A. Machado. *Avaliação com sentido (s) - Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto.

Fonseca, A. M. (1993). Formação Pessoal e Social, valores profissionais e construção de projectos. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Glatte, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications. (op. cit.) “Implementing a naturalistic inquiry”, pp. 250-288.

Guerra, M. A.S. (2000a). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

Guerra, M. A.S. (2000b). *La Luz del Prisma. Para Compreender las Organizaciones Educativas*. Málaga: Ed. Aljibe.

Guerra, M. A.S. (2002). Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.) *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Porto: Asa.

Guerra, M. A.S. (2003b). *Uma Seta no Alvo, a Avaliação como aprendizagem*. Porto: Asa.

Guerra, M. A.S. (2003a). *Tornar Visível o Quotidiano: Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Asa.

Guerra, M. A.S. (2005). *Hacer visible lo cotidiano: teoria y Prática de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Ed. Akal.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia Editora.
- Hampton, D. (1992). *Administração Contemporânea*. S. Paulo: Macgraw Hill.
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata, 3ªed..
- IGE- Inspeção-Geral da Educação (2005). *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas: Roteiro*. Lisboa: IGE, 2ª Ed.
- IGEC (2012a). *Quadro de referência Para a avaliação externa das escolas*. capturado a 20/03/2013.
[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_(1)_Quadro_referencia.pdf)
- IGEC (2012b). *Plano de melhoria da escola*. capturado a 20/03/2013.
[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_\(6\)_Plano_melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_(6)_Plano_melhoria.pdf).
- LEE, R. M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva, 1.ª Ed.
- Leite, C. & Terrasêca, M. (2001). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Cadernos Pedagógicos, n.º 15. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Macbeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Asa.
- Macbeath, J. (2007). *In SICI - The Standing International Conference of Inspectorates*. Eficácia da auto-avaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspecção. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação (IGE).
- Marchesi, Á. (2002). *Mudanças educativas e avaliação das escolas*. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Porto: Asa.
- Maroy, C. (2005). *A análise qualitativa de entrevistas*. In L. Albarello, F. Digneffe, D. Ruquoy et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Melo, R. Q. (2005). *A avaliação da escola*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Melo, R. Q. (2009). *Auto-avaliação e regulação nas escolas - o projecto Qualis de auto-avaliação das escolas e unidades orgânicas da região autónoma dos açores*. Tese doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Murillo, J. (2007). La auto-evaluación como estrategia para la mejora de los centros educativos en España. V.N. Gaia. Fundação Manuel Leão (curso de capacitação institucional para a melhoria do desempenho de educação e formação).

Nóvoa, A. (Coord.). (1992). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Nunes, J. (2007). A Experiência do Agrupamento de Escolas de Alfores. In CNE- Avaliação das Escolas – Modelos e Processos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

PAR (2012) Projecto de Avaliação em Rede. Capturado a 26 abril 2012. In url <https://sites.google.com/site/projdeaavaliacaoemrede/objectivos>.

Pardal, L. A. (1992). A Investigação: Métodos e Técnicas em Pesquisa Social. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, London CA: Sage. Patton, M. Q. (op. cit.) “Qualitative interviewing”, pp 277 - 368.

Perrenoud, P. (1998). A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares- um Novo Avatar da Ilusão Cientificista? Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade de Genebra. Consultado em 6 de Junho de 2004. In URL http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.htm.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 4ª Ed.

Rocha, A. P. (1999). Avaliação de Escolas. Porto: Asa.

Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In M.P. Alves, & E. A. Machado. Avaliação com sentido (s) - Contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto.

Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, D. Ruquoy et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Saraiva, (2002). In J. Azevedo (Org.). Avaliação das escolas Consensos e divergências. Porto: Asa.

SICI - The Standing International Conference of Inspectorates (2007). Eficácia da auto-avaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspecção. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação (IGE).

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. Unesco: International Institute for Educational Planning. <http://www.unesco.org/iiep>.

Simons, H. (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid: Ediciones Morata.

Stake, R. (2009). A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (2ª edição).

Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A. J. (2002). Evaluación Sistemática. Guía teórica e práctica. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

Torrecilla, F. X. M. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En La investigación sobre eficacia escolar en iberoamérica: revisión internacional del estado del arte (pp. 53 - 123). Colombia: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Torrecilla, F. X. M. (2006). Introducción : La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, *in* Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica 15 buenas investigaciones. Floralba Cano, et al. – Bogotá: Convenio Andrés Bello. ISBN 958-698-189-4.

Tuckman, B. W. (1994). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyler, W. (1991). Organización escolar: Una perspectiva sociológica. Madrid: Ediciones Morata (trad. esp.).

UNESCO. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Porto: ASA.

Zacharias, V. L. C. (2004). A avaliação formativa. Consultado em 6 de Junho de 2004. *In* URL <http://www.centrorefeducacional.pro.br/avaforma.htm>.

Enquadramento Legal

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, I Série-A, N.º 237.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 03 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio.

Despacho Normativo n.º 27/97 de 02 de junho.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04 de maio. Diário da República, I Série-A, N.º 102, de 1998.

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Diário da República, I Série-A, N.º 294, 20 de Dezembro de 2002.

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro. Diário da República, I Série-A, N.º 12, 15 de janeiro de 2003.

Despacho conjunto n.º 370/2006 de 03 de maio. Diário da República, II Série, N.º 85, 3 de maio de 2006.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, I Série-A, N.º 79, 22 de abril de 2008.

Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho de 2008. Diário da República, I Série, N.º 144.

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho.

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 janeiro.

ANEXOS

ANEXO 1

Caraterísticas-chave	Aspetos a ter em conta
1 Liderança Profissional	As lideranças devem: - ser fortemente proativas; - ter a capacidade de mediar ou de proteger a escola de interferências externas nocivas, ao ponto de os líderes chegarem, mesmo, a violar regras e leis, por vezes, para conseguirem concretizar esses desígnios; - ter boa capacidade de captação de recursos adicionais para a sua instituição; - ser capazes de estabelecer e de manter contactos regulares com redes e instituições externas à escola (consultores, agências governamentais, associações profissionais, universidades, redes de instituições, etc.), que poderão apoiá-la nos seus esforços de melhoria; - partilhar das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da instituição e envolver a generalidade dos professores nos processos de tomada de decisão; - oferecer aos professores diversos tipos de apoio, tanto sob a forma simbólica (incentivos, elogios), como concreta (apoio prático); - assumir grande visibilidade (quase diária) na instituição.
2 Visão e finalidades partilhadas	Os autores referidos por Lima sublinham que as escolas são mais eficazes quando o seu pessoal docente chega a um consenso sobre as finalidades e os valores essenciais da instituição e põem-nas em prática, através de um trabalho consistente e colaborativo, quer na tomada de decisões, quer no próprio ensino. Desta forma imprimem aspetos como o trabalho colaborativo, a comunicação constante e a partilha de objetivos, significando que a escola deve ter uma “filosofia educativa” própria, suportada em normas institucionais, em crenças partilhadas pelos seus diversos atores e num conjunto claro de prioridades organizacionais. Desta forma os docentes são estimulados a seguir uma abordagem de trabalho consistente e a aderir, na sua prática de ensino, a procedimentos comuns decididos conjuntamente em domínios como, por exemplo, a avaliação dos alunos e a aplicação de regras e sanções relativas à indisciplina. Outro fator a considerar é a existência de um forte sentimento de comunidade entre docentes e discentes, sustentado em relações de respeito e apreciação mútua, partilha de ideias entre colegas, observação recíproca de aulas, feedback sobre as respetivas práticas e trabalho conjunto para melhorar os processos de ensino.
3 Um ambiente de aprendizagem	O “ethos” de uma escola é determinado, em parte, pela visão, pelas finalidades acordadas entre o pessoal docente e pelo modo como este trabalha em conjunto e pelo clima de aprendizagem em que os alunos desenvolvem a sua atividade, nomeadamente havendo uma atmosfera ordeira, utilizando procedimentos positivos de reforço dos bons comportamentos, das boas práticas de aprendizagem dos alunos, expondo os trabalhos realizados pelos próprios alunos. É também importante manter um ambiente físico atrativo, (tal como o bom estado de conservação dos edifícios e os cuidados de manutenção), pois estes fatores têm um efeito positivo sobre as atitudes e proporcionam melhores padrões de desempenho académico e de comportamento dos estudantes.
4 Concentração no ensino e na aprendizagem	Alguns estudos têm medido o modo como as escolas utilizam o tempo, observando-se uma associação positiva com os resultados académicos e o comportamento dos alunos, designadamente: - a proporção do dia escolar dedicada às disciplinas académicas, na sua globalidade, ou a cada uma delas, em particular; - a proporção do tempo das aulas destinada às aprendizagens ou à interação com os alunos; - a proporção do tempo dos professores dedicada a discutir com os alunos o conteúdo do seu trabalho, em oposição à que é usada para assuntos rotineiros ou para a simples manutenção das atividades de trabalho; - o nível de preocupação dos professores com os objetivos cognitivos, em comparação com as relações pessoais e com os objetivos afetivos; - a pontualidade dos docentes nas aulas; - o grau em que as aulas são livres de interrupções oriundas do exterior. Aliás, Lima (2008, p. 201) sublinha que não é exatamente o tempo que é importante, mas o que se faz com ele.
5 Ensino resolutivo	Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995) (<i>in</i> Lima, 2008, pp. 203-205), o “ensino resolutivo” caracteriza-se por quatro elementos: a- organização eficiente em que os professores devem ser organizados no seu trabalho, que será desenvolvido com base em objetivos muito claros, com um ritmo adequado nas aulas, de modo a que seja possível garantir o cumprimento dos objetivos previamente especificados para as mesmas; b- propósitos claros, já que a aula deve iniciar-se com uma perspetiva global sobre o que será feito havendo transições devidamente articuladas entre assuntos diferentes, e concluindo a aula, com uma revisão das ideias principais que foram trabalhadas; c- aulas estruturadas e focalizadas nos elementos fundamentais da atividade planeada; d- práticas adaptativas, pois os alunos progridem mais quando os seus professores são sensíveis aos seus estilos de aprendizagem e identificam os estilos de ensino e as estratégias que melhor se adaptam a eles. Em suma, as escolas devem ter professores eficazes que, para Joyce e Showers (citados por Sammons, Hillman & Mortimore, 1995), têm as seguintes características: - ensinam à turma como um todo; - apresentam a informação ou as competências a aprender, de forma clara e dinâmica; - conseguem manter as aulas focalizadas nas tarefas a realizar; - não fazem juízos de valor sobre os alunos; - ensinam de forma descontraída; - têm expectativas elevadas, relativamente ao sucesso dos alunos (destinam-lhes mais trabalhos de casa, adotam um ritmo mais rápido nas aulas, mantêm-nos atentos); - relacionam-se com os estudantes de forma fácil, o que resulta em menos problemas de comportamento nas suas aulas.

6 Expectativas elevadas	Uma das características mais importantes de uma escola eficaz é a existência de expectativas elevadas, não só entre os docentes, mas também entre os próprios alunos e os pais, expectativas que não se produzem diretamente sobre os alunos, mas antes através da comunicação de atitudes do professor aos estudantes e das consequências que isso tem na sua autoestima. A existência de expectativas elevadas conduz à oferta de aulas intelectualmente estimulantes a todos os alunos de todas as turmas.
7 Reforço positivo	Ainda na linha apresentada por Lima (2008, p. 208), verificamos que este autor assinala que o reforço pode traduzir-se no modo como se lida com a disciplina ou indisciplina dos alunos e na forma como se lhes dá feedback sobre o seu trabalho, o seu comportamento ou as suas atitudes. A boa disciplina é conseguida através da implementação e da aplicação, de modo consistente, de regras justas e claras, compreendidas por todos e acompanhadas de uma utilização pouco frequente de castigos, em que os elogios devem ser feitos quando recompensam, efetivamente, respostas corretas, progressos verificados e comportamentos adequado. Na comunicação dos elogios, é importante transmitir aos alunos a ideia de que os seus progressos ou resultados positivos se deveram ao seu próprio esforço e capacidades, senão a eficácia decresce quando esses elogios são utilizados de forma demasiado frequente ou em situações em que são inmerecidos
8 Monitorização do progresso	A existência de mecanismos organizados para monitorizar o progresso dos alunos e para disponibilizar esta informação ao nível individual, daturma e da instituição, no seu conjunto, bem como, programas de melhoria nas áreas identificadas como carenciadas pode ser, segundo Lima (2008, p. 209), um instrumento importante para a eficácia de uma escola, pois: 1) permite à instituição saber em que medida está a concretizar, efetivamente, os seus objetivos; 2) focaliza a atenção de todos os membros da organização na concretização destes objetivos; 3) fornece informações que sustentam e fundamentam a planificação, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação; 4) transmite aos alunos, de forma clara, a mensagem de que os adultos da escola se preocupam com o seu progresso.
9 Direitos e responsabilidades dos alunos	A investigação sobre a eficácia da escola tem demonstrado que os alunos têm ganhos de sucesso quando: - a sua autoestima é elevada; - desempenham um papel ativo na vida escolar; - se lhes concede responsabilidades no âmbito da sua própria aprendizagem, pois permite transmitir-lhes a mensagem de que se confia nas suas capacidades e se estabelece um padrão de comportamento maduro que se espera que eles venham a seguir.
10 Parceria escola-família	Os estudos de escolas eficazes, segundo Lima (2008, p. 212), mostram que a existência de relações cooperativas e positivas entre a escola e as famílias gera efeitos positivos sobre os resultados educativos atingidos pelos alunos, nomeadamente a ajuda que podem dar os pais nas visitas de estudo e, até, na sala de aula, a existência de reuniões com os pais para discutir o progresso dos filhos, a disponibilidade de uma sala destinada aos encarregados de educação na escola, e o acesso fácil ao gabinete da direção, sempre que necessitam. Por sua vez, outros investigadores mostraram que o envolvimento dos pais na promoção da leitura em casa tinha efeitos mais benéficos do que a contratação de mais um docente para trabalhar com os alunos, na sala de aula.
11 Uma organização aprendente	Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (<i>in</i> Lima, 2008, p. 213), as escolas eficazes são organizações aprendentes, pois se por um lado, os responsáveis diretivos e os docentes estão continuamente a aprender, a procurar manter-se atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências; por outro, a aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, em vez de ser desenvolvida apenas por cada um, individualmente. É fundamental a formação contínua de professores que pode ser mais eficaz quando articulada com processos colaborativos de planificação conjunta entre colegas e quando os resultados das aprendizagens realizadas são partilhados com colegas que não frequentaram as ações de formação.

Quadro n.º 39 - Fatores de eficácia

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Relatório de AE	Escola
A ação educativa do Agrupamento está globalmente orientada para uma escola mais inclusiva.	A
Neste âmbito destacam-se: implementação de apoios diferenciados; intervenção social em contexto familiar; suplementos alimentares, a abertura de mais uma unidade de apoio à multideficiência, apoio e acompanhamento psicológico; campanhas de promoção da saúde, de solidariedade e apoio financeiro a visitas de estudo.	A
O trabalho desenvolvido tem-se voltado, essencialmente, para as problemáticas da heterogeneidade socioeconómica e cultural da população escolar e para a abordagem da diferença, ao nível das necessidades educativas especiais, particularmente, a deficiência auditiva.	B
A integração dos alunos deficientes auditivos tem sido uma fonte de inovação e constitui uma oportunidade que lhe permite trilhar caminhos de excelência na integração das crianças com deficiência auditiva e outras deficiências.	B
E, ainda, notório no Agrupamento o desenvolvimento de uma política de inclusão escolar.	C
Através da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, preferencialmente desenvolvidas em contexto de sala de aula, o Agrupamento procura garantir as condições de acesso ao sucesso educativo dos seus alunos.	C
Traduzida em ações diferenciadas e no trabalho efetuado junto dos alunos com necessidades educativas especiais, minorias sociais e alunos estrangeiros.	C
Sente-se que a dimensão inclusiva que o Agrupamento claramente assume tem efeitos diretos nos resultados académicos e na valorização das aprendizagens, destes e dos outros alunos do Agrupamento.	D
Esta política de Agrupamento inclusivo faz com que seja procurado pelo trabalho realizado ao nível das turmas onde se encontram integrados alunos com necessidades educativas especiais.	D
A política de inclusão seguida pela escola traduz-se na prestação de apoios diversificados aos alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem ou comportamentais, aos de outras nacionalidades, que não têm o Português como língua materna e aos que apresentam maior nível sucesso;	E
O Agrupamento organiza apoios educativos diferenciados, sobretudo, para os alunos com necessidades educativas especiais, para os que apresentam dificuldades na fala e para os alunos com maior insucesso.	F
Um dos aspetos mais positivos da prestação do serviço educativo reside na diferenciação e apoios aos alunos.	G
O Agrupamento dispõe de vários mecanismos de intervenção pedagógica no sentido de apoiar os alunos com necessidades educativas especiais e que revelam dificuldades de aprendizagem, existindo uma equipa pedagógica que gere os recursos e monitoriza os resultados nesta área.	G
Atenção às diferenças entre alunos.	H
O Núcleo de Apoio Educativo, o Gabinete do Aluno, os Serviços de Ação Social Escolar e o Serviço de Orientação Escolar têm assegurado a diferenciação e apoios educativos.	I
No seu conjunto, estes serviços têm promovido a existência das condições necessárias para uma efetiva inclusão escolar dos alunos da Escola que, quando aqui chegados, já se encontram sinalizados ou outros cujo despiste de situações problemáticas ocorre em fase posterior.	I
As necessidades educativas especiais têm-se superado com o recurso aos professores do ensino regular e os apoios existentes decorrem dos planos de recuperação para alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem.	J
A resposta educativa para os alunos com necessidades educativas especiais, tendo em conta a diversidade de problemáticas, assim como para os alunos com dificuldades de aprendizagem, encontra-se bem estruturada e desenvolve-se sob a supervisão especializada dos serviços de apoio educativo e do desempenho do apoio socioeducativo.	K
O dispositivo de sinalização dos alunos em risco de insucesso ou de abandono é feito pelos professores, através do preenchimento de uma ficha avalizada pela Psicóloga Escolar, seguindo-se reuniões entre esta, o respetivo DT e a equipa de apoio educativo, para avaliação das situações e definição das modalidades de apoio a implementar.	L
Existem práticas de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem, trabalho efetuado com a participação conjunta dos professores especializados, docentes titulares de turma, conselhos de turma, psicóloga, pais e serviços locais de saúde.	M
Todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente são apoiados por docentes especializados.	M
E de sublinhar, também, o desenvolvimento de alguns projetos (...) com as quais, no quadro do projeto Guia para o Sucesso se procura melhorar as respostas educativas proporcionadas a alunos com problemas sociais.	M
Atenção às diferenças entre alunos.	N
É patente uma política ativa de inclusão sócio-escolar das minorias culturais e sociais, e daqueles que apresentam problemas de aprendizagem e comportamentais.	O
Após a devida sinalização, os alunos com NEE são encaminhados para o apoio especializado.	O

Quadro n.º 40 - Diferenciação dos alunos

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Entrevista aos diretores	Escola
Sim.	A
Sim.	B
Isso aí nem sempre. Porque, é assim, nós estávamos a planejar sempre a avaliação seguinte. Só que muitas vezes no ano seguinte nós mudávamos de área. Porque logo uma das situações que o CP decidia no início do ano letivo, era a área a avaliar. Para termos tempo para trabalhar. Não decidia em maio para depois se fazer em junho.	C
Não.	D
No final de cada ano letivo, é planeada a estratégia a seguir, fazendo-se balanços intermédios que podem conduzir a eventuais ajustes.	E
Sim.	G
Sim, porque é sistemática.	H
Sim. Sabíamos que havia de conseguir ir mais além dos resultados e neste últimos dois anos estamos, como já disse, a tentar avaliar a escola como organização.	I
Não chegou a ser planeada devido à fusão do agrupamento com a ES.	K
Sim, foi feito. No 1.º ano foi feito um cronograma para o período de 2-3 anos, que foi reformulado no final do 1.º ano.	M
Ainda não.	N

Quadro n.º 41 - Planeamento da autoavaliação seguinte

Relatórios de AE	Escola
O agrupamento está aberto à inovação e procura dar-lhe consistência através da mobilização interna e externa dos recursos necessários. (...)	B
Procura-se inovar relativamente à oferta educativa e às respostas que se dão aos problemas que se levantam, nomeadamente ao nível disciplinar e no funcionamento dos clubes e ateliers.	B
O Agrupamento revela abertura à inovação e capacidade de promover iniciativas inovadoras com repercussão nos resultados escolares.	C
O Agrupamento revela capacidade para promover iniciativas inovadoras e mobilizar os apoios necessários à sua concretização.	C
O Agrupamento denota abertura à inovação, o que se evidencia pela grande adesão aos projetos que lhe são propostos.	D
A escola está recetiva e revela abertura à inovação que se traduz na mobilização de recursos internos e externos, na procura de novos caminhos, na criação de novas oportunidades de desenvolvimento, progresso e projeção externa por via da adesão a projetos nacionais e europeus.	E
A abertura à inovação é notória no investimento feito na atualização/utilização dos equipamentos informáticos (...) como instrumentos de suporte ao processo de ensino e aprendizagem e à organização interna.	F
O Agrupamento adere a algumas iniciativas de cariz inovacional, mas com reservas, uma vez que está preso a uma imagem do passado que não quer perder.	G
Ao apresentar o seu PE, a Escola assume o desafio de se constituir como uma escola de referência e excelência num quadro de abertura à inovação e à mudança (...)	I
Esta capacidade de abertura à inovação é patente no desenvolvimento de projetos pedagógicos nacionais e internacionais, na clara aposta nas novas tecnologias de informação e comunicação.	I
É notória a apetência e a abertura manifestada pelos seus responsáveis, pela inovação e adesão a projetos.	J
O PE coloca atónica na inovação e no rigor e enfatiza a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	J
Os diferentes órgãos de administração e gestão da escola (...) revelaram abertura e apetência elevadas pela inovação e adesão a projetos mas reconhecem a existência de algumas resistências por parte do pessoal docente.	J
A qualidade da resposta educativa aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e/ou prolongado tem sido uma fonte de inovação assumida e reconhecida.	K
O Agrupamento está a desenvolver esforços no sentido de implementar e utilizar os recursos facultados pelas TIC e a sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem.	L
O Agrupamento tem feito ainda um esforço para promover a aplicação das tecnologias da informação e comunicação nas práticas letivas.	M
Perante os desafios que lhe são colocados, a Escola procura soluções inovadoras.	N
A abertura à inovação não é muito evidente no Agrupamento. Porém, destaca-se o desenvolvimento de projetos de âmbito nacional e internacional.	O

Quadro n.º 42 - Planeamento, implementação e revisão da modernização e da inovação

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Relatórios de AE	Escola
O Agrupamento celebrou parcerias e tem vindo a desenvolver outras formas de associação com entidades públicas e privadas visando a melhoria do serviço educativo que presta.	A
A comunidade educativa está mobilizada para um trabalho de cooperação e de parceria que favorece o desenvolvimento da ação educativa com alunos/crianças deste agrupamento e suas famílias.	B
E notória a importância dada ao desenvolvimento de projetos, parcerias e protocolos locais/regionais no sentido de melhor responder à grande diversidade de situações problemáticas identificadas.	C
A diversidade de projetos, de âmbito local, nacional ou internacional a que o Agrupamento tem aderido nos últimos anos é uma mais-valia.	D
(...) uma visão de escola, essencialmente qualitativa e informalmente construída, e desenvolve atividades, parcerias e projetos com ela convergentes.	E
O Agrupamento aderiu a projetos da iniciativa da CMP e da Junta de Freguesia.	F
A dinâmica da Escola também é sentida pela capacidade demonstrada em estabelecer relações com outros parceiros.	I
O Agrupamento, ao assumir-se como uma organização educativa aberta à diversidade, procura construir uma resposta adequada aos diferentes problemas que a dinâmica social lhe coloca. Para otimizar esta resposta, vive em estreita colaboração com várias instituições da sua área de influência geográfica e pedagógica.	K
O Agrupamento, que tem estabelecido protocolos e parcerias ativas para resolução de alguns dos problemas vividos na comunidade educativa e aprofundar a melhoria do serviço educativo que presta, tem estado implicado em alguns projetos.	M
As parcerias com empresas e outras entidades locais (...) têm sido pontuais e sem continuidade, embora o texto de apresentação refira que, neste contacto, têm existido momentos verdadeiramente enriquecedores para alunos e professores.	N
Para responder às exigências dos planos de estudos, gerar mais-valias para os alunos e concretizar os seus projetos, a Escola tem estabelecido alguns contactos e parcerias com entidades e instituições locais, nacionais e internacionais.	N
O CE promove um trabalho em parceria com os pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola, desde a indisciplina aos problemas sociais e ao insucesso e abandono escolar.	O
O Agrupamento tem muitos projetos ativos e desenvolve com diversas organizações, nomeadamente organizações ambientais, de cariz social, de saúde, de ensino e ainda com a Junta de Freguesia.	O
O Agrupamento parece, pois, otimizar e rentabilizar as oportunidades, através de parcerias, que o contexto local lhe oferece para responder às necessidades e dificuldades sociais, económicas e educativas da sua população escolar.	O

Quadro n.º 43 - Desenvolvimento e implementação de relações de parceria relevantes

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Relatórios de AE	Escola
Assim, o processo de referenciação, planificação e implementação de medidas a adotar em cada caso conta com a participação de diversos profissionais internos (e.g., docentes DT, professores da educação especial, psicóloga) e de entidades parceiras (e.g., psicólogo, terapeuta da fala e ocupacional, educadoras sociais, assistente social e fisioterapeuta), cuja articulação se consolida em reuniões periódicas.	A
Têm-se delineado e implementado estratégias comuns, para abordagem das problemáticas da segurança, do abandono e insucesso escolares, do comportamento e da indisciplina dos alunos e da sequencialidade dos programas e currículos.	B
Procura-se garantir a articulação e a sequencialidade entre a EPE e os diferentes ciclos do ensino básico, realizando-se reuniões periódicas com educadoras e professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Nestas reuniões, discute-se o comportamento dos alunos, já que as regras são comuns a todo o agrupamento, tendo-se reduzido, através desta prática, substancialmente, o número de conselhos disciplinares. Os professores que têm nas suas turmas alunos do 4.º ano de escolaridade reúnem com os DT do 5.º ano na tentativa de atenuar as barreiras entre o 1.º e o 2.º ciclos.	B
A fim de se facilitar a permuta de aulas e de se evitar faltas dos docentes, tem-se apostado numa atribuição de serviço docente por áreas disciplinares e por equipas de docentes para as mesmas turmas.	B
Na sequência da identificação das áreas problemática de insucesso, indisciplina e absentismo/abandono escolares, o Agrupamento procurou aceder ao programa TEIP.	C
Em caso de situações mais problemáticas de insucesso e de “ameaça” de abandono, o Agrupamento não deixa de recorrer a outras estratégias, designadamente à oferta educativa no âmbito de percursos curriculares alternativos.	C
No Agrupamento desenvolvem-se atividades que procuram incrementar o desenvolvimento da cidadania e da partilha.	D
São promovidas estratégias organizativas que procuram garantir a continuidade do grupo/turma na transição inter-ciclos e a constituição de equipas pedagógicas.	D
A fim de facilitar a transição entre ciclos de escolaridade, realizam-se reuniões com a participação da psicóloga. Na transição entre ciclos, o Agrupamento desenvolve atividades tendo em vista o apoio aos alunos e EE no ciclo de aprendizagens subsequente.	D
Algumas atividades do PAA envolvem toda a comunidade e, na sua elaboração, foram tidas em conta as orientações educativas consagradas no PE. Nos planeamentos anuais são considerados os recursos e as condições do Agrupamento, bem como as necessidades dos alunos.	D
Refletindo sobre esta situação, o respetivo departamento definiu como estratégia a melhoria da sequencialidade entre ciclos. A sequencialidade pedagógica dentro de cada ciclo ou nível de ensino é essencialmente assegurada através da continuidade, sempre que possível, das equipas pedagógicas e dos DT.	E
A articulação e a sequencialidade entre os níveis de educação e ensino ocorrem nas estruturas de coordenação e supervisão e no CP. Afirmam-se mais consolidadas e sistemáticas no 1.º ciclo e ainda ténues nos restantes níveis e ciclos de ensino.	F
Para assegurar a sequencialidade das aprendizagens do 1.º para o 2.º ciclo, os professores do 4.º ano participam na elaboração das turmas do 5.º ano e comunicam ao DT informações relevantes sobre cada aluno.	F
As estruturas intermédias promovem um trabalho cooperativo entre os docentes, com maior incidência na EPE e no 1.º ciclo. A melhoria destes resultados deve-se ao esforço e empenho do Agrupamento.	F
Com o intuito de melhorar a articulação das aprendizagens e as competências dos professores neste domínio, foram instituídas reuniões semanais de articulação curricular, num trabalho de cooperação entre todos. A articulação curricular parte de uma planificação das aprendizagens e da definição de critérios de avaliação, passando pela elaboração de instrumentos de avaliação.	G
A organização interna da Escola reflete uma clara intencionalidade de garantir articulação e sequencialidade na prestação do serviço educativo.	I
Para além da constituição de equipas educativas que asseguram o acompanhamento dos seus alunos ao longo dos diferentes anos de escolaridade do mesmo ciclo de estudos, é assegurada a articulação intra departamental e outros níveis de interação entre docentes potenciadores de articulação e garantia de sequencialidade.	I
Desde logo, quando da distribuição do serviço docente, são, tanto quanto possível, formadas equipas educativas que asseguram o acompanhamento dos alunos ao longo dos diferentes anos de escolaridade do mesmo ciclo de estudos.	I
Nestas circunstâncias e no sentido de melhorar a articulação das aprendizagens e as competências dos professores neste domínio, foram instituídas reuniões semanais de coordenação de ano/nível, por disciplina.	J
Os coordenadores de departamento passaram a reunir semanalmente, fazendo uma reunião mensal com os coordenadores de DT. E é, sobretudo, nos conselhos de turma que os professores centram a estratégia de melhoria da articulação curricular, através da construção dos respetivos projetos curriculares.	J
No plano das intenções, o documento produzido focaliza a articulação e a transversalidade das componentes curriculares ao longo dos diferentes ciclos de estudo e da EPE.	K
Os Conselhos de Docentes, os Conselhos de Ano, os Departamentos Curriculares e os Grupos Disciplinares, quando reunidos, refletem sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem, inicialmente construído, as metodologias e as estratégias desenvolvidas e/ou a desenvolver, assim como sobre o ritmo de aprendizagem de cada grupo/turma.	K
Para as turmas que revelam características particulares são organizadas equipas pedagógicas ajustadas ao perfil dos alunos e à especificidade das suas dificuldades.	K
Estão institucionalizadas reuniões de planificação curricular em cada ciclo, bem como em cada grupo disciplinar, procurando dar mais relevo aos conteúdos essenciais. O mesmo se passa, ao nível dos departamentos e dos conselhos de ano, em relação às reuniões mensais de «balanço» do cumprimento das planificações comuns, onde se procede ao intercâmbio de experiências e estratégias e à troca de materiais. A este nível, a cooperação entre docentes incide nas planificações, na produção de materiais e na organização de visitas de estudo conjuntas.	L
A planificação da atividade docente é realizada nos conselhos de docentes, no 1.º ciclo, e nos departamentos curriculares, nos 2.º e 3.º ciclos, sendo adaptada à realidade concreta de cada turma, considerando as características e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sob a orientação do respetivo professor titular/DT.	L
Para minimizar, ou mesmo debelar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, consequentemente, combater o insucesso escolar são implementadas medidas de apoio e acolhidos projetos nacionais.	M
No 1.º ciclo, privilegia-se a planificação por anos de escolaridade, trabalho que envolve os docentes das várias unidades educativas do Agrupamento. Nestes dois níveis de educação e ensino existem práticas de articulação e sequencialidade, quer no	M

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspectivas em análise

planeamento das atividades entre os educadores de infância e os docentes titulares de turma, designadamente os que lecionam o 1.º ano de escolaridade, quer na efetivação de atividades conjuntas.	
Nos 2.º e 3.º ciclos a planificação das atividades educativas é realizada sobretudo nas áreas disciplinares, por anos de escolaridade, contudo, não são visíveis práticas consistentes no que respeita à gestão vertical do currículo.	M
A Escola revela nos seus documentos estruturantes preocupações com a gestão horizontal e vertical dos conteúdos e com a interdisciplinaridade.	N
Existe, entre os professores da mesma e/ou das diferentes disciplinas, um trabalho conjunto de programação do processo de ensino/aprendizagem e estão implementadas práticas de acompanhamento indireto e de monitorização da sua concretização.	N
Procura-se realizar um trabalho pedagógico articulado e sequencial, embora a falta de um projeto curricular próprio possa prejudicar a adoção de estratégias mais contextualizadas e escoradas em opções definidas por toda a Escola.	N
A Escola fixou, para além dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma, um conjunto de estruturas, no sentido de assegurar a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares e, principalmente, promover o trabalho colaborativo entre docentes.	N
As planificações anuais e trimestrais são responsabilidades repartidas, que se centram ora nos referidos grupos, ora nos conselhos de turma/equipas pedagógicas, ora noutra das supracitadas estruturas.	N
Ainda assim, a articulação verifica-se mais ao nível da disciplina do que ao nível intra e interdepartamental. Em sede de grupos disciplinares são feitas planificações, das unidades pedagógicas, por disciplina.	O
A articulação curricular, vertical e horizontal, como não se revela consistente, acarreta prejuízos para uma efetiva sequencialidade educativa entre os diversos ciclos de educação e ensino.	O
O AE tem realizado um esforço de diversificação da oferta formativa, através do desenvolvimento de projetos e da criação de clubes com o objetivo de motivar os alunos para a frequência da escola, a aquisição de saberes, a estimulação da autoestima, a ocupação de tempos livres e a aquisição de elementos culturais.	O
A valorização e impacto das aprendizagens são patentes nos prémios atribuídos aos alunos, em resultado do seu comportamento e desempenho académico, na criação e alargamento dos cursos de educação formação (CEF) que funcionam no turno noturno e nos cursos educação e formação de adultos (EFA).	O

Quadro n.º 44 - Transformação nos processos de ensino da escola no domínio das estratégias

Relatórios de AE	Escola
Apesar de reduzirem a operacionalidade e o potencial estratégico, em termos de planeamento da ação educativa e de orientação da vida escolar, as fragilidades assinaladas ao PE não impedem que os responsáveis dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, contando com o empenho, motivação e a dedicação da maioria dos docentes e funcionários e cultivando o rigor e a exigência do ato educativo, direcionem a sua ação e mobilizem a comunidade educativa, que está motivada e é empenhada, em torno da melhoria da qualidade do ensino e a procurem compatibilizar com o desenvolvimento da cidadania.	E
Contudo, as alternativas educativas e formativas criadas parecem não traduzir maior motivação e valorização da escola, para muitos alunos, considerando as elevadas taxas de absentismo, desistência e não conclusão dos respetivos cursos.	F
A escola é procurada pela sustentabilidade com que mantém resultados elevados, pelo seu nível de exigência e pelo seu mérito, e é conhecida por investir nas estratégias necessárias para o prosseguimento de estudos, por uma grande exigência e por não facilitar na atribuição de notas.	J

Quadro n.º 45 - Transformação nos processos de ensino da escola no domínio das motivações

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Relatórios de AE	Escola
A ação educativa do Agrupamento está globalmente orientada para uma escola mais inclusiva. Neste âmbito destacam-se: implementação de apoios diferenciados; intervenção social em contexto familiar (...)	A
O trabalho desenvolvido tem-se voltado, essencialmente, para as problemáticas da heterogeneidade socioeconómica e cultural da população escolar e para a abordagem da diferença, ao nível das necessidades educativas especiais, particularmente, a deficiência auditiva.	B
Neste âmbito, os resultados têm sido francamente positivos, com mais-valias para toda a população escolar. Merecem especial destaque, o trabalho de integração destes alunos e de outras minorias, e as melhorias do comportamento dos alunos.	B
E, ainda, notório no Agrupamento o desenvolvimento de uma política de inclusão escolar.Através da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, preferencialmente desenvolvidas em contexto de sala de aula, o Agrupamento procura garantir as condições de acesso ao sucesso educativo dos seus alunos.	C
Verifica-se a existência de uma importante rede de parcerias com entidades externas promotoras de inclusão, principalmente ao nível de quatro áreas fundamentais: área social, área da saúde, área empresarial e educação e ensino.	C
Sente-se que a dimensão inclusiva que o Agrupamento claramente assume tem efeitos diretos nos resultados académicos e na valorização das aprendizagens, destes e dos outros alunos do Agrupamento. Esta política de Agrupamento inclusivo faz com que seja procurado pelo trabalho realizado ao nível das turmas onde se encontram integrados alunos com necessidades educativas especiais.	D
No que diz respeito às medidas de diferenciação pedagógica, verifica-se a articulação entre o Serviço de Psicologia e Orientação e o DT. As medidas adotadas pelo Agrupamento contribuem para que os alunos se sintam suficientemente apoiados quando manifestam dificuldades.	D
A política de inclusão seguida pela escola traduz-se na prestação de apoios diversificados aos alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem ou comportamentais, aos de outras nacionalidades, que não têm o Português como língua materna e aos que apresentam maior nível sucesso.	E
O Agrupamento organiza apoios educativos diferenciados, sobretudo, para os alunos com necessidades educativas especiais, para os que apresentam dificuldades na fala e para os alunos com maior insucesso.	F
O serviço especializado de apoio educativo define a adequação do processo de ensino-aprendizagem e as tecnologias especiais de apoio que cada aluno deve beneficiar.	F
Um dos aspetos mais positivos da prestação do serviço educativo reside na diferenciação e apoios aos alunos. O Agrupamento dispõe de vários mecanismos de intervenção pedagógica no sentido de apoiar os alunos com necessidades educativas especiais e que revelam dificuldades de aprendizagem, existindo uma equipa pedagógica que gere os recursos e monitoriza os resultados nesta área.	G
O Núcleo de Apoio Educativo, o Gabinete do Aluno, os Serviços de Ação Social Escolar e o Serviço de Orientação Escolar têm assegurado a diferenciação e apoios educativos.	I
No seu conjunto, estes serviços têm promovido a existência das condições necessárias para uma efetiva inclusão escolar dos alunos da Escola que, quando aqui chegados, já se encontram sinalizados ou outros cujo despiste de situações problemáticas ocorre em fase posterior.	I
Para isso, concorre uma efetiva articulação da atuação destes serviços com os EE e com as restantes estruturas de orientação educativa, designadamente, com os conselhos de turma e DT com vista à implementação de planos de recuperação, desenvolvimento e/ou acompanhamento.	I
As necessidades educativas especiais têm-se superado com o recurso aos professores do ensino regular e os apoios existentes decorrem dos planos de recuperação para alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem.	J
A resposta educativa para os alunos com necessidades educativas especiais, tendo em conta a diversidade de problemáticas, assim como para os alunos com dificuldades de aprendizagem, encontra-se bem estruturada e desenvolve-se sob a supervisão especializada dos serviços de apoio educativo e do desempenho do apoio socioeducativo.	K
O órgão de gestão e a coordenação dos apoios especializados providenciam os recursos necessários para implementação das medidas do regime educativo especial, o que facilita a integração e o percurso escolar de cada aluno”.	K
O dispositivo de sinalização dos alunos em risco de insucesso ou de abandono é feito pelos professores, através do preenchimento de uma ficha avalizada pela Psicóloga Escolar, seguindo-se reuniões entre esta, o respetivo DT e a equipa de apoio educativo, para avaliação das situações e definição das modalidades de apoio a implementar”.	L
Existem práticas de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem, trabalho efetuado com a participação conjunta dos professores especializados, docentes titulares de turma, conselhos de turma, psicóloga, pais e serviços locais de saúde.	M
Todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente são apoiados por docentes especializados.	M
E patente uma política ativa de inclusão sócio-escolar das minorias culturais e sociais, e daqueles que apresentam problemas de aprendizagem e comportamentais. Após a devida sinalização, os alunos com NEE são encaminhados para o apoio especializado.	O

Quadro n.º 46 - Transformação nos processos de ensino da escola no domínio das diferenças entre alunos

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Relatórios de AE	Escola
Os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem beneficiam de planos de recuperação ou planos de acompanhamento. No 1.º ciclo, as medidas constantes dos referidos planos são operacionalizadas pelo professor titular de turma em articulação com o professor de apoio educativo. Já nos 2.º e 3.º ciclos é implementado o apoio pedagógico, que consta desde o início do ano nos horários dos alunos, assegurado, sempre que possível, pelo professor da disciplina.	A
Com o mesmo propósito foi criada uma sala de estudo a Matemática que evidencia um horário de funcionamento pouco ajustado com a disponibilidade dos alunos.	A
Para mitigar ou debelar as dificuldades de integração de alunos que não têm o Português como língua materna são promovidos apoios e aos que revelam dificuldades de inserção na vida escolar é-lhes assegurado apoio tutorial.	A
Há muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, com as quais se tem apostado num trabalho de diferenciação pedagógica através das aulas de apoio, da diferenciação individualizada na sala de aula, da adoção de instrumentos de trabalho diferentes e das adaptações curriculares.	B
Tendo consciência dos seus resultados, o agrupamento tem investido no desenvolvimento de competências ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática através dos apoios, da adesão a projetos em parceria com outras entidades e do desenvolvimento dos ateliers de Português Funcional e Literário e de Matemática Funcional, abertos a todos os alunos.	B
As medidas adotadas pelo Agrupamento, ao nível da diferenciação pedagógica e das medidas de apoio educativo e de integração dos alunos mais problemáticos, contribuem para que os alunos, com mais dificuldades, se sintam bem apoiados e integrados.	D
(...) aulas de apoio pedagógico acrescido, a funcionar desde o início do ano e que constam dos horários dos professores e das turmas; salas de estudo; atendimento individual a alunos.	E
Aos alunos com dificuldades de aprendizagem, da Escola sede, são disponibilizados: i) apoios pedagógicos individuais ou em pequenos grupos, preferencialmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática; ii) reforço curricular nas turmas de 5.º ano, nestas disciplinas, prestado por um professor do 1.º ciclo e apoio para os alunos com dificuldades na fala, assegurado por um terapeuta.	F
No 1.º ciclo, existem apoios pedagógicos diferenciados em sala de aula, destacando-se o desenvolvimento do projeto experimental na EBI, que consiste na flexibilização da gestão das turmas, do currículo e do apoio pedagógico, sendo previsível a generalização à Escola sede, em caso da sua avaliação ser positiva.	F
Apesar das elevadas taxas de insucesso escolar, não estão organizados apoios pedagógicos que abranjam todas as disciplinas e todos os alunos com insucesso (...)	F
De igual modo, não foram concebidos apoios para os alunos que, independentemente do seu sucesso académico, procuram elevar os níveis de sucesso já alcançados, situação justificada, pelo Agrupamento, pela insuficiência de recursos humanos.	F
Os apoios aos alunos com dificuldades de aprendizagem são alocados nas horas que os alunos têm disponíveis nos horários para não ocupar mais uma tarde ou manhã que estariam, à partida, livres para outro tipo de atividade. Estes apoios têm lugar, essencialmente, nas disciplinas de Matemática e de Inglês – frequência da Sala de Matemática (por indicação do professor ou em regime de voluntariado) e frequência das aulas de apoio acrescido.	G
Constituem-se como outros mecanismos de intervenção pedagógica a sala de estudo, a sala de informática e as tutorias. A equipa pedagógica tem como função a gestão dos recursos e a monitorização dos resultados neste domínio.	G
Ainda como modalidade de apoio educativo foram concebidas e implementadas as oficinas de Escrita (para todas as turmas do ensino secundário), de Matemática (para as turmas com esta disciplina) e de Física e Química A, Biologia e Geologia, Desenho e Geometria Descritiva (anostominais do ensino secundário).	I
(...) a implementação na Escola do Centro de Apoio ao Ensino Recorrente que funciona no período noturno.	I
(...) ainda no âmbito dos apoios educativos, foi implementado o PAM. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação cuja finalidade principal consiste em melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico.	I
Os apoios existentes são dados por variadíssimos professores, decorrem dos planos de recuperação para alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem, nas diferentes disciplinas e visam a superação destas dificuldades, sendo obrigatórios no ensino básico.	J
Apesar destas dificuldades, há apoios disponibilizados em algumas disciplinas deste nível de ensino que não são de frequência obrigatória e são primordialmente procurados pelos bons alunos, transformando-se, por exemplo, na disciplina de Matemática, em verdadeiras aulas suplementares.	J
Esta situação traduz-se numa dificuldade acrescida para providenciar aulas de apoio aos alunos com dificuldades. Porém, estes apoios de carácter voluntário têm tido uma adesão crescente, por parte dos docentes.	J
O apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem é prestado, no 1.º ciclo, apenas por três docentes de apoio educativo, o que é manifestamente insuficiente, tendo em atenção o número de alunos referenciados.	M
Do mesmo modo, há um esforço e um trabalho empenhado do Agrupamento no sentido de assegurar a integração de alunos com problemas familiares e sócio-afectivos, pela via do desenvolvimento do projeto <i>Guia para o Sucesso</i> e dos subprojetos que o corporizam.	M
Com a intencionalidade de resolver lacunas de aprendizagem, o Agrupamento implementou nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês aulas de apoio. Assim, os horários contemplam para os 2.º e 3.º ciclos um tempo letivo de apoio nas disciplinas referidas.	M
Do mesmo modo, existem professores tutores que, de forma muito próxima acompanham os alunos, existindo cerca de 30 discentes tutorados.	M
No final de cada período letivo é feito um trabalho de análise das medidas implementadas, nomeadamente dos apoios especializados e do apoio educativo	M
Para além dos serviços e apoios constantes dos normativos legais, a escola organiza-se de modo a que os alunos tenham na sala de estudo um local privilegiado para estudar com a presença permanente de docentes nela destacados.	O
Os alunos, devidamente assinalados pelos conselhos de turma, podem ser distribuídos por professores que os apoiam, individualmente, nas suas dificuldades.	O
Aos que, pelas suas características sociais ou comportamentais, necessitam de apoio mais particularizado, é-lhes oferecido um programa de tutoria integrado no plano de ação do Projeto TEIP II (...)	O

Quadro n.º 47 - Transformação nos processos de ensino da escola no domínio apoios pedagógicos

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspectivas em análise

Relatórios de AE	Escola
Os órgãos de gestão, as estruturas de orientação educativa e os docentes, cujas lógicas de ação assentam no elogio da dificuldade, na valorização do trabalho, do esforço e do mérito individuais dos alunos e na abertura da escola ao exterior, orientam a sua ação para o desenvolvimento de competências cognitivas, essencialmente direcionadas para o prosseguimento de estudos, e para a participação e a responsabilidade, tendo em vista a formação de jovens cidadãos cívica e socialmente interventivos.	E
A participação e o desenvolvimento cívico dos alunos encontram-se entre as prioridades do Agrupamento, porém, não se evidenciam práticas de uma cultura de gestão participada que envolva os alunos, como ilustra a sua reduzida participação na elaboração e discussão dos documentos estruturantes do Agrupamento e na programação das suas atividades.	F
Os alunos participam na sua própria avaliação, pelo preenchimento de fichas intermédias de autoavaliação que, posteriormente, são tratadas em conselho de turma, nas reuniões da equipa pedagógica e em sede de departamento curricular; do preenchimento dessas fichas é dado <i>feedback</i> aos alunos” e “As aprendizagens escolares proporcionadas pelo Agrupamento correspondem, globalmente, às expectativas dos membros da comunidade educativa.	G
O sucesso, o mérito e o esforço são valorizados, tendo sido instituídos, na Escola Sede, os prémios já mencionados e que pretendem servir de reconhecimento e de estímulo para os alunos que se destacaram em diferentes vertentes da atividade escolar.	G
A valorização e o impacto das aprendizagens são fatores condicionantes de uma oferta curricular diversificada, tendente a dar resposta, não apenas, às necessidades de desenvolvimento individual, mas, também, às exigências impostas por estratégias de desenvolvimento local/regional.	I
Este sentido de pertença resulta de uma cultura de escola amplamente participada construída e consolidada ao longo dos tempos.	I
As aprendizagens escolares proporcionadas pela escola correspondem, globalmente, às expectativas dos membros da comunidade educativa, principalmente dos alunos e dos pais – maioritariamente centradas no acesso ao ensino superior.	J
As evidências recolhidas indicam que, na generalidade, a participação e o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito, ainda não se faz, por sua livre e espontânea iniciativa, mas por interferência do DT ou através dos seus representantes eleitos, em espaços e momentos específicos.	K
Contudo, os alunos de níveis de escolaridade mais avançado propõem a organização de visitas de estudo e/ou de atividades do seu interesse, que poderão realizar-se, caso o seu bom comportamento se verifique (...)	K
Nesta altura, ainda se verifica que um número significativo de alunos atribui pouca importância às aprendizagens, a que não é alheio o facto de as próprias famílias terem reduzidas expectativas em relação ao seu desempenho escolar.	L
Os alunos, incluindo a sua associação representativa, são envolvidos nas decisões que lhes dizem respeito e é de salientar que são respeitadores dos papéis e da individualidade de todos quantos interagem na Escola.	N

Quadro n.º 48 - Transformação nos processos de aprendizagem

Entrevistas aos diretores/PCE das escolas	Escola
Uma evolução positiva. Melhorando ambiente dentro da sala de aula, está-se a melhorar logo a aprendizagem. O ambiente de aprendizagem.	A
Depende da motivação e do perfil individuais (...)	B
(...) ele foi ligeiramente ascendente durante uns anos e nos últimos começou a decair um pouco. Agora notei que, naquele último ano com estas situações um pouco surrealistas, uma série de situações que o ME veio introduzindo como a avaliação, o modelo de avaliação, (...) veio degradar um bocadinho as situações a nível de trabalho.	C
Com a consciência reforçada da necessidade de preservar o clima de escola e a sua filosofia educativa.	E
Outra preocupação e pede-se que esta monitorização seja feita através dos coordenadores (...)	E
Estável.	G
Bem.	H
Tem havido alterações no ambiente de trabalho. O corpo docente tem mudado e, por razões várias, há algum desânimo. Neste contexto é difícil saber o impacto de outros fatores.	I
Trabalho mais cooperativo	K
Maior cooperação e organização.	N

Quadro n.º 49 - A evolução do ambiente de trabalho na escola

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Entrevistas aos diretores/PCE das escolas	Escola
Maior participação do EE nos eventos da escola e no acompanhamento dos seus educandos.	A
Na intervenção direta e disponibilidade para com as Escolas.	B
Presente está na parte mais oficial, nos órgãos. A nível de participação diária tem vindo a aumentar e melhorar na parte dos pais. Com as parcerias instituídas e que conhecem mais ou menos bem a escola posso dizer que sim porque tem vindo a aumentar. Aumentou muito a participação e a colaboração com as instituições do ensino superior.	C
Não mais que antes.	E
Depois entram numa cultura de quase proximidade de amizade e isso tira alguma capacidade à reflexão que depois tem de se fazer de determinados assuntos.	F
Não. Temos, curiosamente, conseguido esse empenho de participação, da parte dos parceiros.	G
Não.	H
Toda a gente respondeu toda a gente participou o mais possível, tentando mostrar o quanto a escola funcionava direito.	J
(...) o cuidado que eles próprios (alunos) têm em manter direito tudo aquilo que eles fazem, e outro impacto muito positivo, é por exemplo, os pais chegarem, virem ver aquilo que os filhos fizeram e acharem que eles estão a trabalhar num ambiente muito mais agradável.	K
O que é sinal que há aqui uma relação escola com a família, especificamente com a família de etnia cigana tem vindo a aprofundar-se. Isto também resulta, digamos, muitas vezes não de uma AA muito formal. Porque aquela avaliação que se faz de carácter informal também tem peso.	L
Não se nota que esteja mais presente por causa da AA.	N

Quadro n.º 50 - A presença da comunidade na escola

N.º da questão	Entrevista aos diretores/PCE
191	Tempo decorrido desde que toca a campanha até que começa a aula e são distribuídas as atividades na turma (...)
192	Tempo dedicado pelos alunos a desenvolver as tarefas solicitadas pelo professor, incluindo o que é usado para superar as respetivas dificuldades (...)
193	Análise do tempo perdido (tempo perdido por faltas de professores, faltas não justificadas de alunos) (...)
194	Qualidade do ensino-aprendizagem (...)
195	Grau de apoio que o aluno recebe quando tem problemas de aprendizagem (...)
196	Delimitação das necessidades especiais do aluno e sua divulgação entre o pessoal docente, com o fim de determinar a forma de apoio mais adequada (...)
197	Facilidade de tomar simples a aprendizagem (...)
198	Segurança no ensino da matéria (...)
199	Habilidade para resolver situações imprevistas (...)
200	Planificação da disciplina, através da supervisão do grau de cumprimento dos programas para saber o que é que os alunos aprenderam (...)
201	Estratégias de gestão da aula, medindo o nível de autoridade do professor sobre os seus alunos, identificando as tarefas de grupo e a participação dos alunos na aula (...)
202	Estratégias de ensino, verificando os meios materiais para explicar conceitos e a forma como o professor explica a utilidade dos conhecimentos adquiridos para resolver problemas do quotidiano (...)
203	Coordenação com os outros professores (...)
204	Atitude do professor face aos alunos (...)
205	Existência de disciplina baseada no respeito mútuo (...)
206	Nível de conhecimento, por parte do professor, das relações intergrupais que existem na aula (...)
207	Clima favorável à participação dos alunos (...)
208	Grau de eficácia das funções de coordenação dos tutores (...)
209	Clima na aula, identificado pela percentagem de alunos e professores com um alto grau de satisfação nas suas relações mútuas (...)

Quadro n.º 51 - Alteração nas práticas pedagógicas dos professores após a realização da avaliação interna

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Relatório de AE	Escola
São frequentes as sessões de formação no âmbito desta problemática.	B
O Agrupamento tem vindo a organizar, para os seus profissionais, um plano de formação coerente com as necessidades identificadas.	C
As necessidades de formação contínua dos docentes foram diagnosticadas, tendo sido promovida formação interna.	F
Anualmente os departamentos/conselhos de docentes identificam necessidades de formação que procuram colmatar com o apoio do Centro de Formação de Associação de Escolas a que pertence o Agrupamento e de outras instituições de formação.	G
De forma a assegurar a formação contínua de docentes e não docentes, a Escola apresenta propostas de ação ao Centro de Formação a que pertence e, paralelamente, promove, internamente, ações de formação de curta duração. Concorre para isso a elevada qualificação do corpo docente (doutoramento e mestrados) que integra, no presente ano letivo, mais de uma dezena de autores de manuais escolares.	I
Anualmente, os departamentos identificam necessidades de formação que procuram colmatar com o apoio do centro de formação de associação de escolas de outras instituições de formação. Todavia, na opinião de professores, tem havido diminuição das ações organizadas para grupos específicos da escola como resposta a necessidades próprias destes grupos, bem como dos processos de auto-formação a partir das dinâmicas dos departamentos e dos seus responsáveis.	J
Para a formação do pessoal docente encontram-se identificadas as necessidades e formalizado um plano específico.	K
O Agrupamento incentiva os docentes para a frequência de ações de formação promovidas pelos diferentes centros de formação de professores.	L
No que concerne à formação do pessoal docente e não docente, os planos concebidos neste âmbito resultam de um trabalho articulado com o Centro de Formação com base nas propostas dos departamentos curriculares, grupos disciplinares e do pessoal não docente, propostas que, previamente, são levadas, para análise e seleção, ao CP no início de cada ano letivo.	M
A Escola já diagnosticou défices de atualização dos seus profissionais, em especial no domínio das tecnologias de informação e comunicação, e tem implementado ações de formação para os docentes que, mesmo sendo poucas, não tiveram adesão significativa.	N
Os departamentos curriculares e os conselhos de docentes, atentos às necessidades de formação dos elementos que os compõem, propuseram a criação das competentes ações de formação.	O

Quadro n.º 52 - Necessidade de formação por parte dos professores

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Relatório de AE	Escola
O Agrupamento desenvolve iniciativas promotoras da participação, envolvimento e responsabilização dos pais e EE no percurso escolar dos seus educandos e na vida do Agrupamento. Para este propósito mobiliza articuladamente recursos internos e externos e realiza atividades de mediação familiar e formação parental.	A
Apesar de um trabalho visivelmente bem articulado entre os atores educativos e parceiros sociais verifica-se um alheamento de muitas famílias do processo educativo dos seus educandos, essencialmente dos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos.	A
Perceciona-se que o esforço despendido nestes planos tem registado alguma eficácia, apesar de ainda não terem sido alcançados os resultados desejados. Esta melhoria verifica-se na participação dos pais, sobretudo, na EPE e no 1.º ciclo, nas reuniões convocadas pelos professores das turmas e na sua colaboração ativa em momentos festivos e noutras atividades pedagógicas e recreativas, bem ainda na assunção de algumas regras e rotinas sócio-escolares.	A
Os pais vão aos diferentes estabelecimentos no início e durante o ano, quando são chamados ou envolvidos em atividades. Alguns deles, quando aparecem por sua iniciativa é para apresentar problemas. No entanto, os pais consideram o agrupamento como um modelo na abertura à comunidade e aos próprios pais.	B
Não são conhecidos os índices de participação dos pais e/ou EE nas reuniões, apesar de, por norma, serem registadas as suas presenças. Paratá contribuiu o envolvimento de toda a comunidade educativa, pela procura determinada de melhores resultados escolares, através do investimento numa oferta educativa bastante diversificada e pelo trabalho de articulação com as famílias e com a própria comunidade.	B
O Agrupamento tem desenvolvido diversas estratégias para o envolvimento dos pais/EE na vida escolar e para a resolução de problemas inerentes às dificuldades de integração e de indisciplina dos alunos. No início do ano letivo realizam-se ações de acolhimento dos EE e dos alunos, com o envolvimento de professores/DT, da Associação e Pais e EE e do CE.	C
A escola sedetem promovido com a colaboração da Associação de Pais, algumas atividades tendentes a melhorar os níveis de participação destes elementos da comunidade educativa, designadamente, a realização de ações de formação e encontros, entre os quais se destacam as iniciativas Café para Pais, Saraus e Jantar “Sentir a Poesia”.	C
É reconhecida uma participação ativa dos pais quando são desenvolvidas atividades que envolvam os alunos e menor nas outras situações.	D
O Agrupamento convida os pais para participarem em várias atividades. Em resultado desta política inclusiva, os pais podem frequentar a biblioteca da escola sede e consultar as obras aí existentes.	D
Os pais estão muito próximos do Agrupamento e, com isso, valorizam o sucesso dos seus educandos. São desencadeadas medidas que promovem o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos.	D
Os elementos das associações de pais afirmam que tem havido uma grande colaboração com os responsáveis pelo Agrupamento, tendo alguns dos pontos de vista das associações sido incorporados nos documentos estruturantes. Existe um espaço e um tempo próprios para atendimento aos EE, por parte dos titulares de turma e DT. No entanto, estes manifestam total disponibilidade para receber os EE em horários fora das horas de atendimento previstas.	D
Os níveis de participação na vida da escola e de envolvimento parental no percurso escolar dos alunos são muito elevados, o que constitui motivo de grande satisfação para o CE e os professores.	E
Nos seus planos de ação, a escola conta com a participação ativa de pais, alunos, docentes e funcionários e com parcerias celebradas com várias instituições locais.	E
A quase totalidade dos pais, a maioria dos quais estão motivados e apresentam elevadas expectativas em relação ao sucesso dos seus educandos, comparece às reuniões convocadas pelos DTs.	E
A gestão, as lideranças intermédias e os docentes vêem os pais como parceiros interventivos, co-responsáveis e verdadeiros aliados na ação educativa da escola.	E
Os pais/EE participam, com assiduidade, nas reuniões dos órgãos e estruturas de orientação educativa em que têm representação. O envolvimento e a participação da Associação de Pais na vida da escola estão também patentes nas atividades constantes do PAA e no apoio à adaptação do anfiteatro e tem vindo a dar ajuda financeira à realização de algumas visitas de estudo.	E
A participação dos pais e EE é percecionada como elevada na EPE e na maioria das escolas do 1.º ciclo, mas reduzida nos demais níveis de ensino e numa das EBI.	F
A existência e funcionamento da respetiva Associação de Pais é considerada uma mais-valia, no apoio material a algumas atividades previstas no PAA do Agrupamento. As associações de pais mostram-se colaborativas e empenhadas na prossecução dos objetivos do Agrupamento, revelando dificuldades em granjear associados e na colaboração dos seus pares.	F
Os índices de participação dos pais/EE nas reuniões para que são convocados são satisfatórios. No 1.º CEB, os pais vêm à escola espontaneamente, sem que para tal precisem de ser convocados – é estreita e informal a relação entre os professores do 1.º CEB e os pais/EE deste ciclo. Para a comunidade local, o AV é uma referência como paradigma de sucesso e de exigência, que se traduz numa elevada procura por parte dos EE.	G
O esforço da Escola no apelo à participação dos pais tem merecido por parte destes uma resposta muito positiva. Muitas das sessões promovidas pela Escola têm decorrido num dos ginásios que, na maior parte das vezes, tem ficado completamente repleto.	I
De entre as iniciativas promovidas pelos responsáveis da Escola tendentes a aumentar a participação dos pais e EE refira-se (i) as reuniões plenárias com a presença de pais e EE, CE e DT, realizadas no início de cada ano letivo, (ii) as reuniões periódicas intercalares (no meio do 1.º e do 2.º períodos) com pais e EE e DT, (iii) a realização de sessões temáticas para pais e EE (como ajudar nos trabalhos de casa; problemas da adolescência; como preparar os alunos para exame; e outras), (iv) a disponibilização do Gabinete do Aluno para atender pais e EE, e (v) outros convites para participar em atividades da Escola.	I
O Agrupamento dispõe de Associações de Pais e EE atentas às preocupações da comunidade escolar e das famílias, em geral, e às dinâmicas que o Agrupamento desenvolve. A sua articulação com o CE facilita a circulação da informação entre o Agrupamento, a família e a autarquia.	K
A participação dos pais e dos EE é muito significativa EPE e no 1.º CEB. Nos 2.º e 3.º CEB, esta participação não é tão regular quanto o desejável. O PAA contempla ações que implicam o envolvimento dos pais e dos encarregados de educação.	H
Na Escola sede, a participação dos pais/EE manifesta-se de forma heterogénea, refletindo a realidade socioeconómica do Agrupamento. A par de uma participação empenhada por parte de um grupo alargado de pais, existe um outro grupo ainda mais significativo que raramente vem à Escola, descurando o acompanhamento escolar dos seus educandos.	L

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

As associações de pais/EE também sugerem ideias para o PAA e responsabilizam-se pela realização e dinamização de algumas.	L
Os pais/EE estão ainda representados em todas as estruturas onde está prevista a sua participação institucional e têm uma atuação proativa com o Agrupamento.	L
A participação dos pais é mais visível nos contactos estabelecidos com os educadores de infância, professores titulares de turma no 1.º ciclo e DT nos 2.º e 3.º ciclos.	M
Efetivamente, os pais e EE são convidados a participar nas reuniões individuais ou coletivas. Sempre que exista alguma indisponibilidade para a sua presença, são encontradas novas modalidades de contacto, desde logo, através de telefone ou por escrito, através de carta ou da cademeta do aluno.	M
Os contactos individuais com o DT, educador ou professor titular de turma ocorrem em espaços específicos, de forma a ser garantida a privacidade.	M
Não obstante, o difícil contexto sócio cultural, económico e financeiro em que o Agrupamento se insere, a participação dos pais e EE é considerada pela direção, razoável, embora não exista um trabalho consistente de monitorização, abordagem e análise estatística desta realidade.	M
Os EE participam ativamente nas decisões escolares, designadamente, através da sua representação nos Conselhos de Turma, no CP e no ainda CG Transitório.	N
A sua presença nas reuniões com os DT é superior a 50%, o que não deixa de ser significativo, tendo em conta que estamos numa escola de nível secundário e que algumas famílias moram a distâncias consideráveis.	N
Neste sentido, existe uma preocupação clara em envolver os pais na vida do Agrupamento, fomentando a sua participação em reuniões e em atividades relacionadas com a educação parental promovidas pela associação de pais e ainda, através da frequência dos cursos EFA.	O
No âmbito da abertura do ano letivo os EE tomam conhecimento do RI e das iniciativas promovidas pela escola, que serão desenvolvidas através das inúmeras parcerias estabelecidas, assim como dos diversos projetos em curso ou a desenvolver. Os pais são informados sobre os critérios de avaliação através dos respetivos DT (nos 2.º e 3.º ciclos) e pelo professor titular de turma (no 1.º ciclo).	O
No sentido de favorecer a sua participação na vida da escola, os DT, os docentes das EBI e dos JI flexibilizam os horários de atendimento de modo a tornar possível a deslocação dos pais/EE à escola.	O
O grupo de pais/EE, cujos educandos são mais problemáticos, raramente comparecem a esses encontros. As estratégias de envolvimento deste grupo passam pela deslocação às suas residências.	O

Quadro n.º 53 - Nota-se um maior envolvimento dos pais nas atividades da escola?

Relatório de AE	Escola
Agrupamento elaborou para os não docentes um plano de formação coerente com as necessidades identificadas.	C
(...) os funcionários manifestam a necessidade de formação, no âmbito das funções que exercem, reconhecendo que a que têm conseguido através de sindicatos e não do Centro de Formação em funcionamento na escola sede que, por ter sido recentemente redimensionado, ainda não desenvolveu as necessárias dinâmicas.	D
Ao invés, as necessidades de formação contínua dos assistentes operacionais não têm sido identificadas e não existe um plano de formação para estes funcionários. Apesar de os próprios identificarem algumas lacunas na sua formação profissional (e.g. gestão de conflitos e intervenção com alunos com necessidades educativas especiais). Porém, a formação contínua promovida pela Autarquia para os assistentes operacionais que tutela, foi percebida como suficiente e adequada.	F
De forma a assegurar a formação contínua de não docentes, a Escola apresenta propostas de ação ao Centro de Formação a que pertence e, paralelamente, promove, internamente, ações de formação de curta duração.	I
Para a formação do pessoal não docente encontram-se identificadas as necessidades e formalizado um plano específico.	K
(...) no âmbito do projeto “Acreditar” também têm sido dinamizadas diversas ações de formação dirigidas a pais, professores e funcionários.	L
Para superar algumas das dificuldades detetadas, nomeadamente a falta de formação do pessoal não docente em questões atinentes à gestão de conflitos, a secção de formação do CP está a realizar uma auscultação das formações pretendidas não só pelos docentes mas também pelo pessoal não docente. As propostas/sugestões, entretanto recolhidas, já foram entregues ao respetivo centro de formação.	O

Quadro n.º 54 - Necessidade de formação por parte dos funcionários não docentes

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspectivas em análise

Entrevistas aos diretores/PCE das escolas	Escola
Sim. A nível da indisciplina melhorou, como resultado da AA e do que foi feito, embora para o corpo docente a indisciplina continua.	A
Do TEIP e de práticas que estamos a realizar com assistente social. Não há abandono, mas continua a haver um determinado absentismo. Também diminuiu muito, comparativamente há 3 ou 4 anos atrás. O abandono ficou reduzido a zero.	A
O primeiro impacto, foi notar que os miúdos gostaram de sentir que estavam a ser ouvidos, o que não acontecia até ao momento.	A
Sentem-se muito mais responsabilizados. Procuramos responsabilizá-los cada vez mais...por outro, o aumento de expectativas e do reforço positivo, por parte dos alunos, o que origina uma melhoria dos resultados.	A
Em relação aos resultados académicos há efetivamente melhorias, mas tenho consciência que há muitas situações que as pessoas trabalharam para os resultados académicos.	B
A partir do suficiente que tivemos nos resultados da AE, nunca mais nenhum coordenador CEF estimulou os alunos minimamente para fazerem os exames nacionais. Houve uma subida nos rankings de 200 lugares. Agora limitam-se a informar tecnicamente sem estimulá-los.	B
Académicos, nós sempre lutamos por isso e temos conseguido. Na parte social, aí sim, porque também investimos muito nesse trabalho. Trabalho a nível de competências sociais, saber estar, porque o aluno quando sai de uma escola tem de ir bem formado nesta componente, senão vai manco.	C
(...) eles têm vindo a melhorar progressivamente. E isso a partir de 2006 deu-nos alguma consistência em todo este processo. ...isso dá-nos realmente a ideia que os processos estão a sedimentar e estão a dar resultados, porque efetivamente o que nós queremos numa primeira fase é o sucesso escolar dos alunos que mais tarde poderá originar o seu sucesso educativo.	C
Não.	E
Mas de fato, o absentismo conseguimos combater. O abandono tem aquelas coisas que são estruturais. Tem a ver com a etnia cigana. O abandono, algum é estrutural. Não se consegue. Mas, ao nível do absentismo conseguimos combater, e ao nível dos resultados. O nosso calcanhar de Aquiles é o secundário. as metas estão a ser atingidas.	F
Sim.	G
Sim.	H
Como a escola tem tido resultados bons (acima do valor esperado na última avaliação externa) a nossa preocupação é que não diminuam.	I
Sim. É muito interessante ouvir a parte dos miúdos, a perspectiva deles, não só as autocríticas que eles fazem, como as sugestões que eles dão, como também a perspectiva que eles têm sobre determinadas situações e aí percebe-se perfeitamente que os miúdos são críticos, felizmente que o são, mas também são muito verdadeiros e são honestos naquilo que dizem.	K
(...) nós também ao mesmo tempo temos vindo a reduzir muito o abandono escolar de forma muito significativa. Isto também tem a ver com todo esse trabalho de, digamos, de diagnóstico, de monitorização e de melhoria digamos das práticas, quer sejam de gestão, quer as práticas relacionais com a comunidade, quer em termos de contexto da sala de aula, etc. a auto avaliação produziu algum impacto nisso? Nos alunos tenho dúvidas.	L
(...) a redução do n.º de casos disciplinares de certa forma já é consequência disso. No abandono, isso tem tido um efeito muito grande. Temos vindo a reduzir todos os anos, astaxas de abandono e, portanto na etnia cigana nem se fala.	L
A minha ideia, resultado da auto avaliação, fazer com mais regularidade, plenários de delegados e subdelegados de turma, no âmbito, digamos, da nossa estratégia de mudanças relacionadas com a integração dos alunos, com os problemas da indisciplina.	L
Ainda não se percecionou isso.	N
Tiveram impacto. Nomeadamente a matemática.	O
Relatório de AE das escolas	Escola
Por sua vez, destaca-se a elevada satisfação de pais e alunos com a concretização da igualdade de oportunidades no acesso aos bens educativos na EPE e no 1.º ciclo.	A
A comunidade educativa reconhece que a integração dos alunos com deficiência auditiva nas turmas tem-se revelado uma mais-valia para o agrupamento.	B
Os alunos aprendem a comunicar e a conviver com a diferença e beneficiam do trabalho desenvolvido no âmbito do crédito horário dos deficientes auditivos.	B
O Agrupamento tem vindo a reforçar a aposta no combate ao insucesso escolar, na prevenção do abandono e absentismo escolar e na diminuição de indisciplina, através da dinamização de uma multiplicidade de projetos e parcerias com instituições locais/regionais.	C
Por norma, as crianças/alunos são assíduos.	D
A grande participação dos alunos nos clubes e a adesão do Agrupamento a um diversificado número de projetos possibilita o desenvolvimento cívico, na dimensão solidária, democrática e de pertença ao Agrupamento.	D
Os resultados muito positivos por eles alcançados, nomeadamente a correspondência entre as classificações internas de frequência, os resultados nos exames nacionais e as expectativas das famílias, conferem credibilidade e o reconhecimento da escola por parte da comunidade educativa.	E
É de relevar a atitude pró-ativa da escola na criação de oportunidades de participação dos alunos em atividades e projetos nacionais e europeus.	E
Os alunos sentem-se apoiados e que é neles, enquanto sujeitos de aprendizagem, que a escola centra a sua ação.	E
A CEI, em resultado da sua experiência e do conhecimento informalmente construído, tem a noção das representações que os diferentes elementos da comunidade escolar têm sobre o Agrupamento. Com base neste conhecimento, apostou na elevação das expectativas dos alunos e das suas famílias.	F
Os problemas de assiduidade dos alunos são muito pontuais, tendo a escola diligenciado o seu encaminhamento para a CPCJ, quando se trata de alunos menores.	G
As atitudes de civismo são valorizadas no quotidiano escolar e todos os agentes educativos estão implicados nesta ação.	G
Nos últimos três anos letivos, o abandono escolar ao nível do ensino básico foi praticamente inexistente. Para este resultado não é despendida a intervenção das diferentes estruturas de apoio ao aluno existentes na Escola, sinalizando as situações	I

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

emergentes e atuando, posteriormente, com estratégias diferenciadas face à génese das diferentes situações problemáticas identificadas.	
A elevada participação dos alunos nas diferentes atividades escolares resulta, desde logo, do seu notório sentido de pertença à Escola. A participação ativa nos diferentes projetos que se desenvolvem nesta Escola interclassista garante um harmonioso desenvolvimento cívico onde não há lugar à discriminação social.	I
Estes resultados são o reflexo do trabalho que o Agrupamento tem vindo a desenvolver na deteção precoce dos potenciais casos de abandono e no acompanhamento atento e empenhado que faz dos mesmos, através do envolvimento dos DT e professores titulares de turma (1.º Ciclo), da psicóloga e, ainda, do recurso aos técnicos do projeto, que desenvolvem um trabalho muito importante neste domínio, na integração e apoio às famílias mais desfavorecidas social e economicamente.	L
Os casos mais problemáticos, quando os resultados pretendidos não são alcançados, são comunicados à CPCJ. Os alunos nem sempre são pontuais e assíduos, verificando-se casos de absentismo preocupantes, apesar dos esforços e das estratégias postas em prática e do trabalho de acompanhamento, apoio e integração desenvolvido no âmbito do projeto “Acreditar”, em colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento.	L
A par desta realidade, existe um outro grupo, igualmente significativo e com impacto na comunidade, que valoriza a qualidade das aprendizagens proporcionadas e que vão de encontro às suas expectativas e necessidades, permitindo a aquisição de conhecimentos e competências que facilitarão o prosseguimento de estudos ou a formação profissional.	L
A indisciplina tem vindo a diminuir gradualmente e, neste momento, os casos ocorridos não são preocupantes, na opinião da comunidade educativa, sendo resolvidos, na maior parte das vezes, sem necessidade de recorrer à realização de conselhos de turma disciplinares.	L
O desenvolvimento da cidadania é expresso, quer pela inclusão desta dimensão nos critérios de avaliação, quer pela existência de projetos que permitem que os discentes adquiram e potenciem as suas competências sociais, tais como o respeito, a autonomia, a responsabilidade e ajuda ao outro.	M
Os alunos estão satisfeitos com o serviço educativo prestado pelo Agrupamento, contudo, por ora, não há uma prática de valorização dos progressos realizados ao nível das atitudes e valores.	M
A falta de assiduidade, mas principalmente a falta de pontualidade, acontecem e são combatidas com várias estratégias, desde logo, o esclarecimento, no RI, do que se considera atraso e das consequências de reincidências, mas, também, as várias estratégias que, anualmente, procuram minorar ou eliminar estas situações.	N
O absentismo e a desmotivação, fazendo parte do quotidiano de muitos dos alunos, conforme referiu a psicóloga, colocada no SPO, contribuem para que as suas expectativas profissionais não sejam muito elevadas.	O

Quadro n.º 55 - Melhoria nos resultados sociais e académicos dos alunos

ANEXO 2

Notas de campo

Registadas na visita às escolas , quando foram efetuadas as entrevistas.

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Escola: A Data: 04-07-2010, pelas 11 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola sede do agrupamento apresenta-se com dignidade. Os espaços comuns encontram-se limpos. A sala onde decorreu a entrevista era pequena e estava em desordem. Não visitamos as salas de aula. Reflexão: Da nossa visita pudemos observar uma limpeza cuidada dos espaços visitados. O gabinete onde decorreu a entrevista era pequeno e não estava arrumado.
Escola: B Data: 03-09-2010, pelas 15 h 30 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola sede do agrupamento apresenta-se limpa. As salas de aula visitadas estavam desarrumadas, mas aparentavam estar bem conservadas. Reflexão: Notou-se uma especial atenção pela limpeza e pela conservação da escola. Estamos em período de férias escolares.
Escola: C Data: 29-07-2010, pelas 15 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola sede do agrupamento apresenta-se limpa e bem tratada. É uma escola relativamente nova com os espaços comuns limpos e tratados. As salas de aula visitadas têm mesas sem riscos. Reflexão: Há um cuidado com a limpeza e conservação da escola. A visita decorreu em período de férias escolares.
Escola: D Data: 03-08-2010, pelas 16 h 30 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola sede do agrupamento apresenta-se limpa e bem tratada, embora seja antiga. Os espaços comuns apresentavam-se limpos. As salas de aula visitadas têm mesas sem riscos. A entrevista decorreu numa sala que aparentava alguma desordem. Reflexão: Preocupação com a manutenção do edifício e com a limpeza dos espaços comuns. No gabinete da direção prevalece alguma desordem.
Escola: E Data: 02-08-2010, pelas 10 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola foi remodelada tendo um aspeto impecável. Notamos excelentes condições de trabalho. Podemos classificá-la como uma escola “luxuosa”. Reflexão: A escola foi sujeita recentemente à requalificação, apresentando condições ótimas de trabalho.
Escola: F Data: 05-07-2010, pelas 09 h 30 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola sede do agrupamento foi recentemente remodelada encontrando-se ainda numa fase de limpezas. Aparenta ter excelentes condições. A entrevista decorreu numa sala da parte antiga sem grandes condições de trabalho. Reflexão: Ainda não tinha havido atividades letivas depois de concluídas as obras.
Escola: G Data: 15-09-2010, pelas 15 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: Esta escola está prestes a ser intervencionada. Do que nos foi dado a observar, indica-nos que não necessitaria de uma intervenção de fundo. A escola apresenta-se limpa, não se observando zonas degradadas. Reflexão: Seria necessária a intervenção?

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Escola: H Data: 15-09-2010, pelas 09 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: Apenas observamos a entrada da escola e o bloco onde se encontra a direção. É uma escola antiga que necessita ser intervencionada, pois tem zonas onde se nota alguma degradação. Encontramos a escola limpa. No período de espera pela entrevista, ficamos na receção, zona fria e nada atraente.
Reflexão: Apesar de degradada tem aspeto asseado e limpo.
Escola: I Data: 30-08-2010, pelas 14 h 30 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola foi recentemente remodelada encontrando-se ainda numa fase de limpezas. A zona onde decorreu a entrevista já estava limpa e tinha excelentes condições. Podemos dizer que é uma das escolas luxuosas que os governantes da área da educação referiam.
Reflexão: Sem comentários.
Escola: J Data: 02/08/2010, pelas 15 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: Escola sujeita a intervenção. A zona não intervencionada encontrava-se bastante degradada. O bloco onde decorreu a entrevista já foi intervencionado, encontrando-se em excelentes condições.
Escola: K Data: 04-08 2010, pelas 16 h 30 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: A escola sede do agrupamento, embora antiga, apresenta-se com dignidade e os espaços comuns encontravam-se limpos. Não observamos qualquer zona degradada. A sala onde decorreu a entrevista estava em desordem. Não visitamos as salas de aula.
Escola: L Data: 04-08-2010, pelas 09 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: Escola muito bem conservada, apesar de não ser nova. As zonas comuns por nós visitadas estavam limpas e bem conservadas. A entrevista decorreu numa sala pequena e atulhada de materiais.
Escola: M Data: 30-07-2010, pelas 17 h 00 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: Escola com mais de trinta anos e a necessitar de algumas intervenções. Apesar de ter zonas em que é visível alguma degradação notamos que é uma escola cuidada e limpa. As salas de aula estão bem equipadas, todas elas com computadores, projetores e quadros brancos. Existem vários quadros interativos.
Escola: O Data: 27-08-2010, pelas 14 h 30 m
Assunto: Visita à escola
Descrição: Escola bem cuidada. É visível uma grande preocupação pelo aspeto da escola. Nota-se, pela visita que nos foi proporcionada pela directora, uma grande preocupação pelo bem-estar da população escolar. Escola situada numa zona socialmente desfavorecida. Os laboratórios estão mal equipados.

Quadro n.º 56 - Registo de notas de campo

ANEXO 3

Conversas informais

Registadas na visita às escolas, quando foram efetuadas as entrevistas.

Escola: A Data: 04-07-2010, pelas 11 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: Durante a conversa tida com o diretor da escola, este refere o cada vez maior número de professores mais antigos (com maior redução do 79) a requererem a aposentação, principalmente devido ao desencanto e desmotivação proporcionado principalmente, pelo processo de ADD, e à forma como estão a ser tratados pelo ministério.
Reflexão: Devido às políticas do ministério nota-se um aumento da desmotivação dos professores, levando os mais antigos a pedir a reforma, originando uma diminuição dos tempos não letivos (art 79 do ECD)
Escola: B Data: 03-09-2010, pelas 15h 30 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: A diretora afirma convictamente que “o processo de Avaliação dos Professores prejudicou muito esta atitude entre os pares. Criou suspeições, mal-estar, alguma falta de transparência”. Aliás, esta afirmação é repetida durante a entrevista.
Reflexão: Segundo a diretora, o processo de Avaliação dos Professores criou algum mal-estar nas escolas e colocou professores contra professores.
Escola: C Data: 29-07-2010, pelas 15 h 00 m 19-12-2012, pelas 14 h 30 m
Assunto: Conversa informal registada durante a segunda entrevista
Descrição: O diretor da escola refere que o processo de fusão a que a escola foi sujeita pôs em causa o processo de AA, indo mais longe, referindo que está a colocar em dúvida a existência da própria cultura da escola. Como a direção está na outra escola, nota-se um acréscimo da indisciplina, pois para os alunos a direção está longe e o coordenador não manda nada.
Reflexão: A agregação da escola está a originar um aumento exponencial da indisciplina. A agregação “matou” o processo de AI desta escola.
Escola: D Data: 03-08-2010, pelas 16 h 30 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: Antes de iniciar a entrevista foram abordados diferentes assuntos. No entanto, ficou-nos na memória a crítica que a diretora fez a todo o processo de ADD, que originou a degradação do ambiente na escola, pondo em causa o ambiente na escola.
Reflexão: O processo de ADD está a contribuir para a diminuição do espírito colaborativo entre professores, aumentando a desmotivação dos mesmos.

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Escola: E Data: 02-08-2010, pelas 10 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: A dado momento, o entrevistador questionou a diretora sobre a localização da casa de banho. A diretora indicou uma porta no gabinete, tendo ao mesmo tempo referido que a casa de banho se encontra no seu gabinete, criticando este facto e acrescentando que nunca a utilizou. Ao mesmo tempo referiu que, dada a intervenção a que a escola foi sujeita, esta passou a estar controlada pela parque escolar. Deu o exemplo da substituição de uma simples lâmpada ter de ser feita pela parque escolar. Outro exemplo referido foi a dos canteiros dos jardins, que até à intervenção eram usados como trabalho cívico para os alunos que contomassem as regras estabelecidas pelo RI, o que deixou de ser possível a partir da intervenção, pois apenas os jardineiros da parque os podiam “utilizar”.
Reflexão: Este facto indica a existência de condições físicas excecionais nalgumas escolas, em detrimento de outras com condições físicas muito limitadas. Com a intervenção, a escola perdeu autonomia no que diz respeito à utilização do edifício e áreas circundantes.
Escola: F Data: 05-07-2010, pelas 09 h 30 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: Durante a conversa inicial, o diretor deste mega agrupamento refere que o mesmo tem cerca de 400 professores e ele não conhece metade dos mesmos. Aliás acrescenta que por vezes entra na sala dos professores e vê muitas caras estranhas. Refere também que com a agregação se está a perder a cultura de ambas as escolas. Esta agregação prejudica em muito a realização da AI, segundo o diretor.
Reflexão: A agregação da escola está a tomá-la descaracterizada.
Escola: G Data: 15-09-2010, pelas 15 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: Durante a conversa, o diretor da escola referiu que esta se estava a preparar para a reabilitação, o que nos surpreendeu, dadas as excelentes condições que aparentava. O diretor retorquiu, que embora estivesse em bom estado, tinha falta de salas, pois era uma escola muito requisitada. O diretor também criticou o processo de ADD, porque estava a originar um estado de “guerra” entre os professores, levando os mais velhos a pedirem a reforma antecipada, o que originava uma diminuição do n.º de horas de redução do artigo 79.º do ECD.
Reflexão: Mesmo em escolas que estavam em boas condições foram feitas intervenções profundas. Mais uma vez se notam críticas ao processo de ADD, que está a contribuir para a desestabilização das escolas, aumentando a desmotivação dos professores e conduzindo a um aumento das reformas antecipadas.
Escola: H Data: 15-09-2010, pelas 09 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: A diretora mostrou-se desencantada com o processo de autonomia. Esta escola é uma das 22 com contrato de autonomia. No entanto, a diretora refere que está desiludida com todo o processo, pois aumentaram consideravelmente as responsabilidades sem terem ocorrido os ganhos devidos. Também se mostra inconformada com o processo de ADD, pois segundo a diretora apenas veio desestabilizar o clima das escolas, contribuindo para um aumento considerável dos pedidos de aposentação. Ela mesma já o fez.
Reflexão: As escolas com contrato de autonomia estão desencantadas, pois este está-se a revelar insuficiente.
Escola: I Data: 30-08-2010, pelas 14 h 30 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: A diretora sublinhou durante a nossa conversa, pré-entrevista, que embora estivesse satisfeita com a intervenção, ela foi morosa, obrigando, durante a intervenção, a trabalhar-se em condições deficientes, devido ao pó e à utilização de laboratórios

A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise

Escola: J Data: 02-08-2010, pelas 15 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: O diretor foi muito crítico em relação ao processo de ADD, pois desestabilizou o trabalho que estava a ser feito na escola, originando uma grande desmotivação entre os professores, levando muitos a pedir a reforma antecipada, diminuindo, portanto, os recursos humanos que eram necessários para os apoios dados pela escola, e prejudicando o processo de AA, uma vez que vários elementos da equipa tiveram de ser substituídos, por serem aposentados durante o processo.
Reflexão: Mais um diretor a pôr em causa o processo de ADD, que está a criar grandes constrangimentos ao desenvolvimento das atividades normais da escola, nomeadamente os apoios e o processo de AA da escola.
Escola: K Data: 04-08 2010, pelas 16 h 30 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: A diretora mostrou-se preocupada com a fusão da sua escola, com a escola vizinha. Está muito apreensiva.
Escola: L Data: 04-08-2010, pelas 09 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: O diretor é crítico no que diz respeito ao processo de ADD. Refere a crescente desmotivação dos professores, levando os mais velhos a solicitarem a aposentação antecipada, diminuindo os recursos humanos da escola.
Reflexão: O processo de ADD perturba o bom funcionamento da escola.
Escola: M Data: 30-07-2010, pelas 17 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada durante a entrevista
Descrição: Há uma grande preocupação por parte do diretor, devido às sucessivas alterações legislativas, que causam algum desgaste nos órgãos de liderança e muita apreensão nos professores, nomeadamente no que diz respeito ao modelo de ADD. O diretor afirma que devido a estes dois fenómenos se nota uma desmotivação crescente nos docentes. Há um aumento considerável nos pedidos de reforma dos professores.
Reflexão: O ADD e as alterações sucessivas na legislação estão a provocar um clima de desmotivação nos professores, provocando um aumento dos pedidos de reforma.
Escola: M Data: 20-12-2012, pelas 10 h 00 m
Assunto: Conversa informal registada quando recolhemos a segunda entrevista
Descrição: O anterior diretor e atual membro da CAP mostrou-se profundamente desgastado com a fusão do agrupamento com escolas vizinhas. Refere a inexistência de critérios que fundamentem a agregação, e a nomeação do presidente da CAP. Refere que a escola não foi ouvida. Lamentando o processo de agregação, uma vez que a escola continua a não ser ouvida pelo atual presidente da CAP. Sublinha que desde a fusão, após 7 meses, só houve uma reunião da CAP. Reconhece um aumento considerável da indisciplina na escola, uma vez que a direção está na escola vizinha. Acrescenta que o processo de AA foi interrompido, e os resultados obtidos não foram tidos em atenção pelo atual presidente da CAP.
Reflexão: O processo de agregação tende a ser um fiasco, pois nota-se uma centralização na pessoa do presidente da CAP, que não ouve os elementos da anterior direção desta escola, embora um seja membro da CAP, outro seja o coordenador da escola e outro seja assessor da direção. O mesmo se passa com os coordenadores de departamento.

Quadro n.º 57 - Registo de conversas informais

ANEXO 4

Objetivos da entrevista

1. Verificar se a escola já tem práticas de autoavaliação.
2. Identificar as práticas de autoavaliação desenvolvidas.
3. Identificar os objetivos inerentes ao desenvolvimento das práticas de autoavaliação.
4. Verificar se as práticas resultam numa avaliação sistematizada.
5. Identificar o processo de tomada de decisão de avaliação escola.
6. Identificar quem esteve envolvido na decisão da escola de se avaliar.
7. Identificar as razões que determinaram a decisão da escola de se avaliar.
8. Identificar como foi tomada a decisão da escola de se avaliar.
9. Identificar quem esteve envolvido na decisão do modelo de avaliação.
10. Identificar as razões que determinaram a opção deste modelo de avaliação.
11. Identificar como foi tomada a decisão de adoção do modelo.
12. Identificar quem teve conhecimento e quem se apropriou/se envolveu no procedimento de avaliação.
13. Identificar como decorreu o procedimento de AA.
14. Identificar os pontos fortes e fracos do processo de AA.
15. Identificar os pontos fortes e fracos do modelo de AA.
16. Identificar quem teve conhecimento e quem se apropriou dos resultados da avaliação.
17. Identificar as consequências da avaliação da escola na sua organização e praxis educativa.
18. Identificar os modelos utilizados.
19. Saber como se processou a constituição da equipa de autoavaliação e quem a constitui.
20. Compreender como se concretizaram os procedimentos conducentes à sua conceção.
21. Identificar as características da sua operacionalização.
22. Identificar os constrangimentos que ocorreram durante o processo.
23. Conhecer os entraves colocados pela comunidade educativa na sua implementação.
24. Identificar as reações das diferentes sensibilidades existentes.
25. Auscultar a opinião dos protagonistas do processo.
26. Saber se houve mudanças, durante e após a autoavaliação, e que mudanças ocorreram.

27. Conhecer o balanço crítico sobre o processo, bem como as expectativas em relação ao impacto das mudanças ocorridas no desenvolvimento da escola.
28. Saber se a sua realização conduz à implementação de planos de melhoria.
29. Compreender como é que os resultados da sua realização são disponibilizados à comunidade.

ANEXO 5

Guião da primeira entrevista

A escola já desenvolvia práticas de autoavaliação?

Que práticas de autoavaliação desenvolvia?

Qual era o objetivo inerente ao desenvolvimento das práticas de autoavaliação?

Essas práticas resultavam numa avaliação sistematizada?

1. Quais foram os motivos que levaram a escola a fazer a avaliação interna? Quem esteve envolvido na decisão da escola ser avaliada?

2. A escola estava pronta e recetiva para a autoavaliação?

3. Quais os objetivos a atingir?

4. Como se concretizaram os procedimentos conducentes à conceção da avaliação interna?

5. Que estrutura foi constituída para a realização da avaliação interna? Como se processou a constituição da equipa de autoavaliação e quem a constituiu?

6. Como foi feita a operacionalização da avaliação interna?

7. Quem definiu o modelo de avaliação? Quais as razões que determinaram a opção por este modelo de avaliação?

8. Como foi organizada a autoavaliação?

9. Como foram reunidos os dados e onde foram recolhidos?

10. Como foram analisados os dados e quem os analisou?

11. O que vamos avaliar?

12. Identifique os pontos fortes e fracos do processo.

13. Identifique os pontos fortes e fracos do modelo.

14. Quais os constrangimentos que ocorreram durante o processo de avaliação interna?

15. Quais os entraves colocados pela comunidade educativa na sua implementação?

16. Quais foram as reações das diferentes sensibilidades existentes na escola? Até que ponto a ideia é assumida por todos os membros da comunidade educativa?

17. Que mudanças ocorreram, durante e após a autoavaliação?

18. Qual é o balanço que faz?

19. As suas expectativas em relação ao impacto das mudanças ocorridas no desenvolvimento da escola foram concretizadas? Quais eram?

20. Quais as consequências da avaliação da escola na sua organização e praxis educativa?

21. A realização da avaliação interna conduziu à implementação de planos de melhoria? Como lidaram com os resultados e conclusões preliminares?

22. Que decisões são tomadas para melhorar as áreas problemáticas? Como assegurar o desenvolvimento de ações?

23. Em que aspetos ou vertentes da escola teremos de fixar a nossa atenção para sabermos se ela funciona realmente, para conhecermos se a sua ação educativa tem qualidade?

24. Como é que os resultados da avaliação foram disponibilizados à comunidade?

ANEXO 6

Solicitação de entrevista

Ex.^{mo} Sr.(^a) Diretor(a),

Venho por este meio solicitar que responda por escrito, neste ficheiro, à entrevista combinada anteriormente e que diz respeito ao processo de avaliação interna da sua Escola/Agrupamento. Após o preenchimento, agradeço que seja devolvido para este mail, acompanhado do relatório de avaliação interna.

Esta entrevista é constituída por dois tipos de questões.

1- Questões de resposta aberta, cujas respostas deverão ser efetuadas na **coluna E** da linha da pergunta.

2. Questões de múltipla escolha. Nestas existem na **coluna F**, 2 opções (X e espaço em branco). Coloque **X** se corresponder ao verificado na avaliação interna. Deixar em branco se não se verificar na avaliação. Pode escolher todas as respostas possíveis.

Envio também a transcrição da entrevista que lhe efetuei. Pode fazer as alterações que assim entender.

Solicito também o relatório de avaliação interna.

Com os meus agradecimentos,

Luís Martins

VOLUME II – GRAVADO EM CD

ANEXO 7

Guião da segunda entrevista

Folha de cálculo, em Excel.

ANEXO 8

Grelha da análise de conteúdo

Folha de cálculo, em Excel.

ANEXO 9

Análise de conteúdo

Folha de cálculo, em Excel.

ANEXO 10

Lista das escolas

Folha de cálculo, em Excel.

ANEXO 11

Transcrição da primeira série de entrevistas

Documento, em Word.

ANEXO 12

Segunda série de entrevistas

Folha de cálculo, em Excel.

ANEXO 13

Relatórios de avaliação externa

Documento, em PDF.

ANEXO 14

Relatórios de avaliação interna

Documentos, em Word e em PDF.